KNUD ILLERIS
COORDONATOR

TEORII CONTEMPORANE ALE ÎNVĂȚĂRII

AUTORI DE REFERINȚĂ

Cuprins

Introducere la colecția „Educație și formare"

Transformarea învățării: un proiect pentru România educată

Mai mult ca oricând, tinerii de azi au nevoie, pentru a reuși, de niște minți puternice. Au nevoie de contexte de învățare autentică, de suport și orientare, de o valorizare socială a învățării și de șansa de a transforma lumea prin propriile lor puteri. Nu mai e o noutate pentru nimeni că, pe de o parte, școlile și sistemul de educație joacă un rol determinant în construcția tinerelor generații, dar nici faptul că, pe de altă parte, performanțele din ultimii ani ale tinerilor noștri sunt cel puțin îngrijorătoare. Între multiplele crize cu care se confruntă lumea contemporană, criza educației este una care, chiar dacă mai subtilă și mai puțin vizibilă pe moment, produce deja deficite greu de recuperat și ridică provocări dintre cele mai complexe.

Educația și învățarea nu sunt doar treaba școlii și, așa cum mulți cred încă, responsabilitatea exclusivă a acesteia. Educația e treaba tuturor, pentru că o Românie educată se construiește în familie, la școală, în universitate, dar și la locul de muncă, în

activitățile de învățare permanentă sau în orice loc și context care poate contribui la o învățare de calitate. Reușita personală, calitatea vieții sociale și performanța economică pe care ni le dorim sunt vectorii unui proiect pe care îndrăznim să-l denumim cel mai important azi, aici: proiectul României educate[1].

Evaluările internaționale comparative din sistemul preuniversitar (TIMSS, PIRLS, PISA) sau exercițiile de ierarhizare / benchmarking din învățământul superior (ARWU-Shanghai, Quacquarelli-Simmonds World University Rankings, Times Higher Education World University Rankings sau, mai nou, U-Multirank), precum și examenele și evaluările naționale (mai ales Capacitatea și Bacalaureatul) demonstrează derapaje semnificative nu doar ale performanței academice propriu-zise, dar și ale motivației pentru învățare (vezi în special ultimul raport PISA sau numărul de neprezentați la ultimul examen de bacalaureat). În fața acestei situații, care nu este neapărat de dată foarte recentă, dar care a fost și este încă ignorată masiv la nivelul politicilor educaționale, vedem ca singură soluție o transformare „de jos în sus", care are în centru o nouă înțelegere a conceptului de învățare, o redefinire a învățării din perspectiva a cel puțin trei realități:

a. progresele semnificative ale ultimilor ani în domeniul cercetărilor despre învățare, cu accent pe capacitatea de a crea experiențe de învățare autentică, conforme înțelegerii profunde a proceselor și mecanismelor specifice învățării;

---

1 Ideea unui proiect amplu de responsabilitate socială denumit *România educată* a apărut în urma unor reflecții și discuții ale grupului de profesioniști în științele educației (pedagogie) de la Departamentul de Științele Educației al Facultății de Psihologie și Științele Educației (Universitatea din București).

b. luarea în considerare a caracteristicilor cognitive, sociale și emoționale ale noilor generații de tineri, generații „etichetate" în diverse moduri în literatura de specialitate: nativii digitali, *digikids*, *Millenials*, generația Y etc.;
c. conectarea educației și a proceselor de învățare din școală cu realitățile sociale, economice, politice și culturale ale lumii contemporane, ale lumii „așa cum e ea".

Pentru a crea, împreună cu participanții, experiențe de învățare autentică, cei care facilitează aceste procese (profesori, formatori, mentori, coach-i, consilieri, facilitatori) au nevoie de o perspectivă semnificativ actualizată și de o înțelegere profundă a învățării. Colecția *Educație și formare* a apărut ca urmare a convingerii că pasul cel mai important în creșterea calității proceselor de învățare în familie, în școală, în corporații sau oriunde altundeva, este asigurarea unui suport științific și metodologic solid, relevant și actual. Așadar, oricine dorește să înțeleagă mai bine propriile procese de învățare pentru a le optimiza și oricine este angajat în procesul de a oferi suport și consultanță eficientă în procesele de învățare ale altora este invitat să parcurgă volumele care vor apărea în această colecție.

Colecția *Educație și formare* este, în același timp, o inițiativă academică de a oferi celor interesați suportul teoretic și practic pentru a contribui la creșterea calității învățării, dar și o chemare cu convingere la transformarea personală și socială prin învățare. O chemare la construcția temeinică, ambițioasă, asumată a României educate...

prof. dr. Lucian Ciolan, coordonatorul colecției
București, noiembrie 2014

Introducere

Ideea acestei cărți este de a prezenta o selecție internațională a celor mai importanți teoreticieni contemporani ai învățării într-un singur volum și în propriile lor cuvinte, pentru a oferi o imagine asupra dezvoltărilor și dezbaterilor desfășurate în acest domeniu.

În decursul ultimilor 10–15 ani, învățarea a devenit un subiect-cheie nu doar pentru specialiștii și studenții din domeniul psihologiei, pedagogiei și educației, ci și în contexte politice și economice. Unul dintre motive este faptul că nivelul de educație și de competențe al națiunilor, companiilor și indivizilor este considerat un parametru crucial al competiției pe piața globalizată și în actuala societate a cunoașterii. Este totuși important să subliniem faptul că funcția competitivă a învățării este doar o completare secundară a modernității târzii la funcția primară, bazală, a învățării în calitate de caracteristică esențială a vieții umane.

Învățarea este de asemenea o chestiune foarte complexă și nu există o definiție general acceptată a conceptului. Dimpotrivă, se dezvoltă în mod constant un număr mare de teorii mai mult sau mai puțin specializate sau suprapuse ale învățării, unele dintre ele referindu-se retrospectiv la concepții mai tradiționale,

altele încercând să exploreze noi posibilități și moduri de gândire. Merită totodată să menționăm faptul că, deși învățarea a fost înțeleasă în mod tradițional în principal ca achiziție de cunoștințe și deprinderi, astăzi conceptul acoperă un câmp mult mai larg, care include dimensiunile emoționale, sociale și societale. De exemplu, uneori învățarea este legată de dezvoltarea competențelor, având de-a face cu abilitatea de a gestiona diferite provocări prezente și viitoare din viața profesională și din multe alte domenii practice.

Este, așadar, destul de dificil să obținem o privire de ansamblu asupra situației prezente a teoriilor pe marginea învățării. Tema este, în primul rând, caracterizată de complexitate, fapt care se oglindește și în lunga poveste care stă în spatele apariției acestei cărți.

Această istorie începe în anul 1998, când eu scriam o carte care a fost publicată în 1999 în limba daneză și în 2002 în limba engleză sub titlul *The Three Dimensions of Learning (Cele trei dimensiuni ale învățării)*. După cum am declarat mai târziu, poate un pic sentimental, am simțit această lucrare ca pe „un fel de expediție de descoperire", fiindcă atunci când am început călătoria, nu aveam nicio idee despre ce voi găsi (Illeris 2007, p. xi).

O parte a acestei călătorii a decurs prin citirea multor scrieri ale teoreticienilor învățării din trecut și din prezent, pentru că am încercat să dezvolt un cadru care să poată acoperi întregul domeniu al învățării într-un mod structurat. Mai târziu, când cartea era deja publicată, am ajuns să cred că s-ar putea să fie o idee bună să adun ceea ce puteam vedea acum că reprezintă articole sau capitole-cheie scrise de diverși teoreticieni, și să le prezint într-un mod care ar putea să formeze o privire de ansamblu pentru studenții și cercetătorii interesați. Aceasta a fost o sarcină mult mai mare

decât m-am așteptat. Totuși, un an mai târziu a apărut în limba daneză cartea *Texte despre învățare*, conținând 31 de capitole scrise de autori vechi și noi din 11 țări. Această carte nu a fost publicată niciodată în limba engleză; dimpotrivă, majoritatea capitolelor au fost traduse în daneză din engleză și din alte limbi. Totuși, până acum s-au vândut aproape 10 000 de exemplare, ceea ce este destul de mult pentru o țară mică precum Danemarca.

Câțiva ani mai târziu, am scris încă o carte, intitulată *Adult Education and Adult Learning (Educarea adulților și învățarea la adulți)*, care a apărut în 2003 în daneză și în 2004 în engleză, și povestea s-a repetat. Așa că în 2005, a fost publicată o carte coordoantă de mine, în limba daneză, intitulată *Texte despre învățarea adulților*, conținând 27 de capitole scrise de autori din 11 țări și de trei organizații internaționale (UNESCO, OCDE și UE).

Într-un final, am publicat în 2006 o carte în limba daneză care a apărut în engleză în 2007 cu titlul *How We Learn (Cum învățăm)*. Când această carte a fost lansată în Danemarca, Universitatea Pedagogică din Copenhaga a organizat o conferință de o zi cu Peter Jarvis, Etienne Wenger și cu mine drept vorbitori principali. Conferința a fost un mare succes. Sala a fost plină până la refuz de 420 de participanți, iar în timpul discuției de încheiere ni s-a propus să scriem o carte împreună. Totuși, trei capitole nu sunt suficiente pentru o carte, așa că am mai inclus alte trei capitole relevante (scrise de Jack Mezirow, Yrjö Engeström și Thomas Ziehe), iar această carte a fost publicată în 2007 în limba daneză sub denumirea *Teoriile învățării: șase abordări contemporane*. Și acest volum a devenit rapid foarte popular în Danemarca, în primul an vânzându-se peste 2 000 de exemplare.

Astfel, în cele trei cărți, aveam deja o colecție internațională de 64 de capitole selectate, prezentând diferite concepții asupra

învățării ale unor diverși autori, începând cu Grundtvig în 1838, până la autori de materiale noi-nouțe din 2007. Bazându-mă pe aceasta, am propus editurii Routledge să aleg între 14 și 16 dintre cele mai remarcabile capitole de interes actual și să adaug câteva note. Acea propunere a fost analizată și acceptată, iar procesul de editare și demersurile pentru obținerea aprobărilor necesare au început în prima jumătate a anului 2008.

Cea mai grea întrebare a fost, cu siguranță, ce texte și autori să selectez. În acest context, era nevoie în primul rând de o interpretare clară a ceea ce se înțelege prin „contemporan". O examinare a materialelor m-a condus spre decizia de a stabili ca dată de început anul 1990 – adică, puteau fi acceptate doar contribuțiile care au apărut pentru prima dată după 1990. Desigur, o limită de acest gen este arbitrară și va exclude întotdeauna unele contribuții care puteau fi considerate atât „contemporane", cât și importante.

De exemplu, în 1984, David Kolb a publicat cartea sa *Experiential Learning (Învățarea experiențială)* (ca urmare a unei publicații preliminare de Kolb și Fry din 1975), care a avut cu siguranță o contribuție importantă pentru înțelegerea învățării, dar despre care, în opinia mea, nu se prea poate spune că este contemporană sau actuală. Conceptul de „învățare experiențială" a fost elaborat în continuare de mulți alți autori (cf., de ex., Weil și McGill 1989), iar Peter Jarvis, în această carte și în multe alte scrieri, chiar își începe discuția afirmând că teoria lui Kolb i se pare mult prea simplă pentru a surprinde complexitatea învățării. Alți autori care au avut contribuții importante în anii 1970 și 1980 au fost Chris Argyris și Donald Schön, cu conceptele lor de învățare în „buclă simplă" și „buclă dublă" (Argyris și Schön 1978), respectiv de „practician reflexiv" (Schön

1983). De adăugat și Hans Furth cu volumul său *Knowledge As Desire* (1987) (*Cunoașterea ca dorință*).

Pe de altă parte, unii dintre autorii selectați și-au adus primele contribuții cu mult înainte de 1990. Astfel, prima publicație bine-cunoscută a lui Jerome Bruner în acest domeniu datează încă din 1956 (Bruner *et al.* 1956), prima lucrare a lui Thomas Ziehe despre învățarea tinerilor a fost în 1975, Jack Mezirow și-a lansat teoria „învățării transformatoare" în 1978, *The Evolving Self (Sinele în dezvoltare)* a lui Robert Kegan a apărut în 1982, Howard Gardner și-a avansat ideea „inteligențelor multiple" în 1983, Peter Jarvis a început să publice despre învățare în 1987 și disertația lui Yrjö Engeström *Learning by Expanding (Învățarea prin expansiune)* este tot din 1987. În general, majoritatea autorilor din această carte au mai publicat înainte de 1990. Oricum, criteriul crucial a fost ca ei să fi îmbogățit cu lucruri noi și relevante contribuțiile lor teoretice principale de dinainte de 1990.

Celălalt criteriu de selecție se referă la ceea ce poate fi numit „învățare" și „teorie a învățării". Deciziile mele referitoare la acest aspect se bazează pe definiția conceptului de învățare ca „orice proces care, la organismele vii, duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau înaintării în vârstă" (Illeris 2007, p. 3, citat reluat în capitolul meu din această carte). Această definiție foarte deschisă este, după cum o văd eu, aliniată la concepțiile moderne importante asupra învățării, văzută ca un lucru mult mai vast și mai complicat decât în teroria tradițională, unde apare ca o „achiziție de cunoștințe și deprinderi". Această definiție lărgită mi-a permis să selectez contribuții variind foarte de mult: de la „Abordările multiple ale înțelegerii" a lui Howard Gardner

până la ideile lui Thomas Ziehe legate de „probleme normale de învățare" și „convingeri culturale implicite".

Totuși, sunt câteva tipuri de posibile contribuții care au fost evitate. În primul rând, cititorii vor căuta în zadar capitole referitoare în principal la concepția comportamentalistă clasică asupra învățării – în parte, pentru că nu apar multe contribuții novatoare din partea acestei școli și, în parte, pentru că, în viziunea mea, această școală se ocupă de un fragment atât de mic al vastului teren al învățării, încât, în relație cu învățarea umană, e de interes doar referitor la unele domenii foarte speciale: învățarea timpurie, reeducarea și elevii cu dizabilități mentale. În mod similar, sunt și alte domenii ale învățării care odinioară reprezentau cuceriri importante, dar acum au fost preluate de abordări mai cuprinzătoare și mai complicate, cum este, de exemplu, interesul psihologiei gestaltiste pentru învățarea prin rezolvarea de probleme, care astăzi este integrată în abordări ca învățarea experiențială sau învățarea prin practică.

În al doilea rând, am evitat abordările în care interesul pentru învățare este limitat la unele sectoare speciale ale vieții sau ale societății, precum învățarea școlară și în special educarea organizațională (nemaivorbind de „organizația care învață"). Totuși, aceasta nu înseamnă că abordările care au ca punct de plecare, de exemplu, educația adulților sau educația la locul de muncă au fost excluse, dacă înțelegerea lor despre învățare este de interes general.

În al treilea rând, nu am inclus contribuții ale teoriei sistemice, precum cea din lucrările sociologului german Niklas Luhmann (de ex., Luhmann 1995) și ale altor adepți ai săi, pentru că acest tip de abordare mi se pare prea diferit și prea departe de învățarea concretă a vieții de zi cu zi din societatea modernă.

Există în acest caz, după cum văd eu, o tendință a caracteristicilor sistemice de a deveni mai importante decât subiecții umani care învață și decât situațiile lor de viață complexe.

În al patrulea rând, am evitat contribuțiile din cercetările moderne asupra creierului. Nu pentru că asemenea abordări mi s-ar părea neinteresante sau neimportante — de fapt le folosesc destul de mult în munca mea —, ci pentru că mi se pare că sunt încă prea specializate pentru a avea statutul de concepții generale asupra învățării.

Toate acestea m-au lăsat cu 16 capitole care alcătuiesc restul acestei cărți. Mai sunt, cu siguranță, mulți alții pe care a trebuit să-i omit pentru ca volumul să nu fie prea scump sau să nu conțină suprapuneri și repetiții.

Următoarea problemă căreia a trebuit să-i fac față în procesul de editare a fost modul de aranjare a acestor 16 capitole. Pentru asta am pornit de la dimensiunile învățării pe care le-am prezentat în contribuția mea. Am pus, așadar, acest capitol pe primul loc, astfel încât cititorul să poată începe prin a se familiariza cu linia de gândire din spatele structurii cărții.

În continuare, am așezat patru capitole care, în moduri foarte diferite, încearcă de asemenea să se refere la și să explice învățarea ca întreg. Acestea sunt primele două capitole scrise de Peter Jarvis și Robert Kegan, care, dintr-o perspectivă existențială, respectiv psihologică, au conturat o teorie generală despre ceea ce este și ce implică învățarea. Acestea sunt urmate de două capitole scrise de Yrjö Engeström și Bente Elkjaer, care sunt mai specifici în abordările lor, având în vedere faptul că reprezintă „școala" teoriei activității, respectiv cea a pragmatismului.

Urmează apoi două contribuții care, deși au o natură holistă evidentă, sunt într-o oarecare măsură orientate mai mult spre

subiectul clasic al conținutului de învățare, adică a ceea ce este învățat de fapt. Acestea sunt capitolele scrise de două dintre cele mai influente figuri din domeniul contemporan al învățării din America: Jack Mezirow, în calitate de creator al teoriei învățării transformatoare, și Howard Gardner, în calitate de creator al teoriei inteligențelor multiple.

De aici, mă îndrept spre dimensiunea stimulatoare a învățării, adică abordările teoretice care acordă o atenție specială intereselor, motivațiilor și emoțiilor care stimulează învățarea și dezvoltarea personală pe care o creează învățarea. Eu văd capitolul scris de Peter Alheit, care descrie abordarea biografică a învățării, ca fiind cea mai generală contribuție din acest domeniu. Acesta este urmat de capitolul scris de John Heron, care folosește exemplul învățării pentru a ilustra teoria sa generală a „emoțiilor și personalității". Mai apoi, vine capitolul scris de Mark Tennant, care discută despre dezvoltarea sinelui în relație cu teorii predominant franceze din curentul postmodernist.

Ultimele șase capitole se concentrează pe dimensiunea interacțională a învățării. Trei dintre ele o fac într-un context pronunțat cultural. Acestea sunt, în primul rând, capitolul scris de Jerome Bruner, care a jucat un rol-cheie în peisajul american al teoriei învățării pentru mai mult de 50 de ani și care a migrat gradual de la un anumit scientism comportamental către o abordare cultural-psihologică. Urmează capitolul scris de Robin Usher, care descrie abordările postmoderniste în relație cu învățarea. Apoi vine capitolul scris de Thomas Ziehe, care sapă adânc la baza condițiilor culturale care asigură astăzi scena învățării pentru tineri.

Ultimele trei capitole ale cărții se referă la învățarea în context social. Jean Lave vorbește despre abordarea învățării prin

practică; Etienne Wenger, care a lucrat îndeaproape cu Lave, prezintă „o teorie socială a învățării"; iar în ultimul capitol al cărții, Danny Wildemeersch și Veerle Stroobants dezvoltă un model care ilustrează modul în care o multitudine de influențe sociale diferite sunt implicate în procesele moderne de învățare.

Astfel, cartea îl va purta pe cititor print-o amplă varietate de perspective asupra învățării. Am decis să nu împart cartea în secțiuni, fiecare dintre cele 16 capitole formând cumva o secțiune de sine stătătoare.

Unii cititori s-ar putea să nu fie de acord cu selecțiile și ordonarea pe care le-am făcut, unii s-ar putea să fie dezamăgiți, dar tot ce pot spune este că în procesul de editare am încercat să fiu riguros și să ofer o imagine amplă și adecvată a abordărilor contemporane asupra subiectului învățării. Sper că în acest fel am reușit să creez un volum care poate oferi o privire de ansamblu asupra situației actuale și asupra multitudinii de concepții teoretice asupra învățării, determinându-i astfel pe cititori să abordeze acest subiect în moduri calificate și diferențiate.

Knud Illeris

Bibliografie

Argyris, Chris și Schön, Donald A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action and Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bruner, Jerome S., Goodnow, Jacqueline J. și Austin, George A. (1956): *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.

Furth, Hans G. (1987): *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.

Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Illeris, Knud (2002): *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Copenhaga: Roskilde University Press & Leicester: NIACE (Ediție americană: Krieger Publishing, Malabar, FL, 2004).

Illeris, Knud (2004): *Adult Education and Adult Learning*. Copenhaga: Roskilde University Press, and Malabar, FL: Krieger Publishing.

Illeris, Knud (2007): *How We Learn: Learning and Non-learning in Schools and Beyond*. Londra/New York: Routledge.

Jarvis, Peter (1987): *Adult Learning in the Social Context*. New York: Croom Helm.

Kegan, Robert (1982): *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, David și Fry, Roger (1975): Toward an Applied Theory of Experiential Learning. În Cary L. Cooper (ed.): *Theories of Group Processes*. Londra: Wiley.

Luhmann, Niklas (1995/1984): *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Mezirow, Jack (1978): *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.

Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weil, Susan Warner și McGill, Ian (editori) (1989): *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.

Ziehe, Thomas (1975): *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

CAPITOLUL 1

O înțelegere cuprinzătoare a învățării umane

KNUD ILLERIS

Deja în anii 1970, Knud Illeris era bine-cunoscut în țările scandinave pentru implicarea sa în studiile teoretice și practice din cadrul proiectelor sale. El aplica în munca sa teoria învățării printr-o combinație dintre abordarea lui Jean Piaget și așa-numita „teorie critică" a Școlii germano-americane de la Frankfurt, care practic făcea o conexiune între psihologia freudiană și sociologia marxistă. În anii 1990, Illeris s-a întors la vechile preocupări vizând învățarea teoretică, implicând numeroase alte abordări teoretice în înțelegerea generală a învățării, abordare care a fost pentru prima dată prezentată în The Three Dimensions of Learning (Cele trei dimensiuni ale învățării) *și mai târziu complet descrisă în* How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond (Cum învățăm: Învățarea și non-învățarea în școală și în afara ei). *Capitolul de față prezintă ideile principale ale acestei abordări și este o variantă elaborată a prezentării susținute de Illeris la o conferință din Copenhaga în 2006, când a fost lansată varianta daneză a lucrării* How We Learn. *Articolul nu a mai fost publicat în limba engleză până acum.*

Începând cu ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, au fost lansate multe teorii și abordări referitoare la înțelegerea învățării. Aceste teorii privesc învățarea din numeroase unghiuri, au platforme epistemologice diferite și un conținut foarte divers. Unele dintre ele au fost actualizate în lumina ultimelor cunoștințe și standarde, dar în general, avem astăzi un tablou de o vastă varietate de abordări și structuri teoretice ale învățării, care sunt mai mult sau mai puțin compatibile sau competitive pe piața academică globală. Ideea de bază a modului de abordare al învățării din acest capitol presupune crearea unei selecții cuprinzătoare a acestor teorii, aducerea de noi aprecieri și perspective și în acest fel construirea unui peisaj general care să poată oferi o înțelegere cuprinzătoare și actuală a domeniului.

La modul general, învățarea poate fi definită ca fiind *orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii* (Illeris 2007, p. 3). Am ales în mod deliberat această formulare foarte deschisă deoarece conceptul învățării include un set extins și complicat de procese și o înțelegere cuprinzătoare nu este doar un aspect al naturii procesului de învățare. Ea trebuie să includă și toate aspectele care influențează și sunt influențate de acest proces. Figura 1.1 prezintă principalele domenii implicate și interconexiunile dintre ele.

În vârful structurii am plasat bazele teoriei învățării, adică domeniile științifice care, în opinia mea, trebuie să stea la baza dezvoltării unei construcții cuprinzătoare și coerente a teoriei.

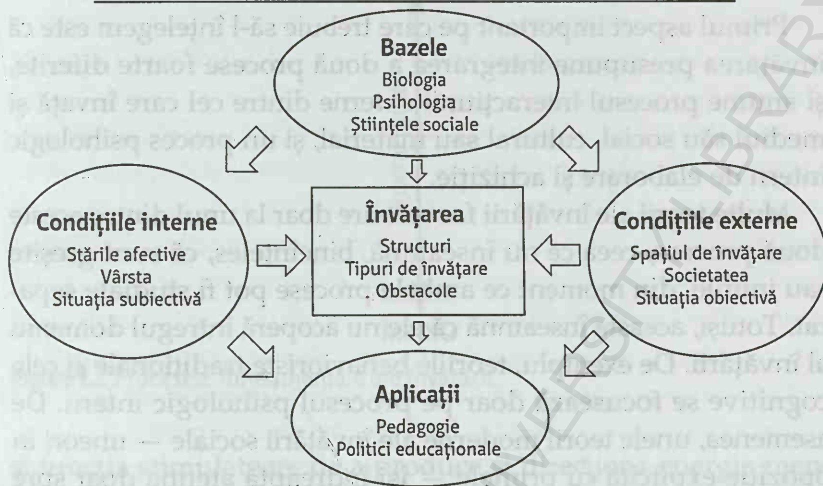


Figura 1.1 Principalele domenii ale teoretizării învățării.

Acestea cuprind toate condițiile psihologice, biologice și sociale implicate în orice proces de învățare. Dedesubt este secțiunea centrală care reprezintă învățarea propriu-zisă, inclusiv procesele și dimensiunile ei, diferite tipuri de învățare și obstacolele cu care se confruntă, care pentru mine reprezintă elementele principale ale înțelegerii învățării. Urmează condițiile interne și externe specifice, care nu doar influențează, ci sunt implicate în mod direct în învățare. La final, aplicațiile posibile ale învățării sunt de asemenea prezente. În continuare voi vorbi despre aceste cinci domenii și voi evidenția cele mai importante caracteristici ale fiecăruia.

Cele două procese de bază și cele trei dimensiuni ale învățării

Primul aspect important pe care trebuie să-l înțelegem este că învățarea presupune integrarea a două procese foarte diferite, și anume procesul interacțiunii externe dintre cel care învață și mediul său social, cultural sau material, și un proces psihologic intern de elaborare și achiziție.

Multe teorii ale învățării fac referire doar la unul dintre aceste două procese, ceea ce nu înseamnă, bineînțeles, că sunt greșite sau inutile, din moment ce ambele procese pot fi studiate separat. Totuși, aceasta înseamnă că ele nu acoperă întregul domeniu al învățării. De exemplu, teoriile behavioriste tradiționale și cele cognitive se focusează doar pe procesul psihologic intern. De asemenea, unele teorii moderne ale învățării sociale — uneori în opoziție explicită cu primele — își îndreaptă atenția doar spre procesul interacțiunii externe. Oricum, este evident că ambele procese trebuie să fie implicate activ ca să fie posibilă învățarea.

Când construiam acest model al domeniului învățării (Figura 1.2), am început prin a ilustra procesul interacțiunii externe printr-o săgeată verticală dublă între mediul înconjurător, care reprezintă bazele generale, deci este poziționat pe post de fundament, și individ, adică cel care învață, poziționat la capătul superior.

În continuare, am ilustrat procesul achiziției psihologice printr-o altă săgeată dublă. Este un proces intern al celui care învață, deci trebuie să fie poziționat la polul superior al procesului de interacțiune. Urmează un proces de interacțiune integrată între două funcții psihologice egale, implicate în orice proces de învățare, și anume funcția de a administra conținutul învățării

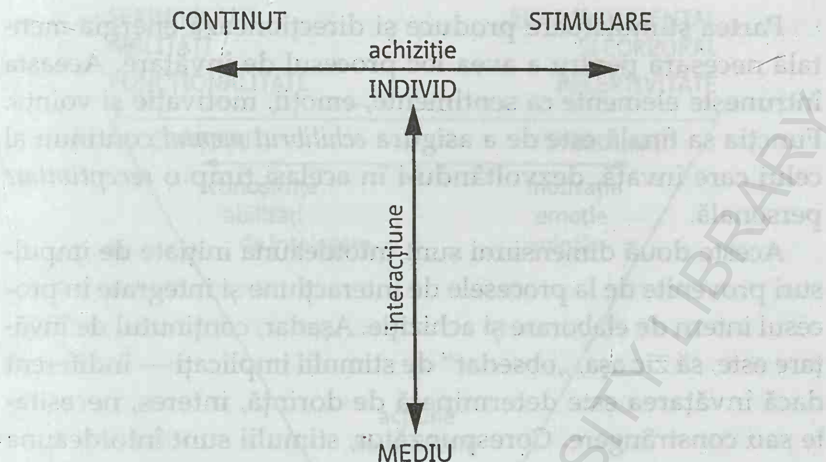


Figura 1.2 Procesele fundamentale ale învățării.

și funcția stimulatoare de a produce și direcționa energia mentală necesară pentru a declanșa procesul. Așadar, săgeata dublă a procesului de achiziție este așezată orizontal în vârful procesului interacțiunii și între polii de conținut și stimulare — și trebuie subliniat faptul că săgeata dublă înseamnă că aceste două funcții sunt întotdeauna implicate și, de obicei, în mod integrat.

Partea de conținut se referă la materialul învățat. El este de obicei descris prin cunoștințe și abilități, dar și multe alte aspecte, cum ar fi opinii, înțelegeri intuitive, semnificații, atitudini, valori, tipuri de comportament, metode, strategii etc. pot fi implicate în conținutul de învățare și pot contribui la consolidarea înțelegerii și a aptitudinilor celui care învață. Încercarea la care este pus cel care învață este să construiască *semnificații* și să dobândească o *capacitate* de a înfrunta provocările vieții practice astfel dezvoltându-i-se o *funcționalitate* personală generală.

Partea stimulatoare produce și direcționează energia mentală necesară pentru a avea loc procesul de învățare. Aceasta întrunește elemente ca sentimente, emoții, motivație și voință. Funcția sa finală este de a asigura *echilibrul mental* continuu al celui care învață, dezvoltându-i în același timp o *receptivitate* personală.

Aceste două dimensiuni sunt întotdeauna inițiate de impulsuri provenite de la procesele de interacțiune și integrate în procesul intern de elaborare și achiziție. Așadar, conținutul de învățare este, să zic așa, „obsedat" de stimulii implicați — indiferent dacă învățarea este determinată de dorință, interes, necesitate sau constrângere. Corespunzător, stimulii sunt întotdeauna influențați de conținut — informațiile noi pot schimba condițiile stimulării. Mulți psihologi au fost conștienți de această legătură strânsă între ceea ce de obicei a fost denumit cognitiv și emoțional (de exemplu, Vîgotski 1978; Furth 1987), iar recent studiile neurologice avansate au demonstrat că ambele dimensiuni sunt întotdeauna implicate în procesul de învățare, cu excepția cazurilor unor leziuni cerebrale severe (Damasio 2005).

Partea de interacțiune produce impulsurile care inițiază procesul de învățare. Aceasta se poate manifesta sub formă de percepție, transmitere, experiență, imitare, activitate, participare etc. (Illeris 2007, pp. 100 și urm.). Ea servește la *integrarea* personală în comunități și societate, construind astfel *sociabilitatea* celui care învață. Oricum, această edificare trece neapărat și prin celelalte două dimensiuni.

Așadar, triunghiul ilustrează ceea ce poate fi descris ca un câmp de tensiune în care interacționează toate dimensiunile implicate în învățare în general, dar și în episoade sau procese de învățare specifice, întinse între dezvoltarea funcționalității,

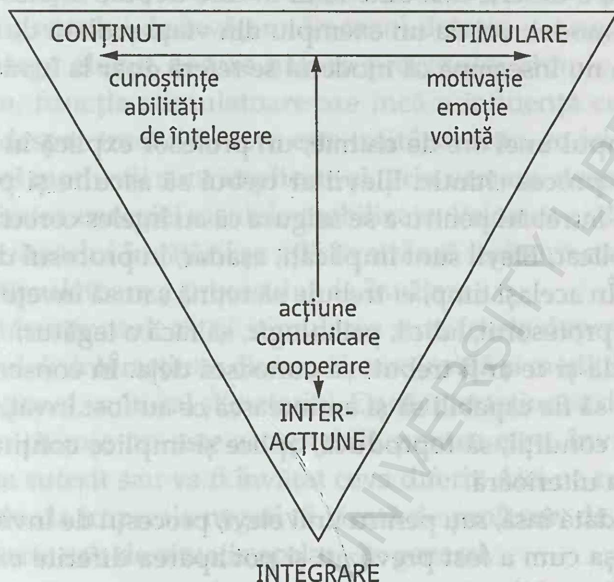


Figura 1.3 Cele trei dimensiuni ale învățării și ale dezvoltării competențelor.

receptivității și sociabilității — care sunt, de asemenea, componente generale a ceea ce numim competențe.

Este important de menționat că fiecare dimensiune presupune atât o parte mentală, cât și una corporală. De fapt, învățarea începe cu corpul și are loc prin intermediul creierului, care este tot o parte a corpului, și doar gradual partea psihică este separată ca fiind o funcție specifică, dar niciodată independentă (Piaget 1973).

Un exemplu din viața școlară cotidiană

Pentru a descrie mai bine felul în care trebuie înțeles și folosit acest model, voi da un exemplu din viața școlară de zi cu zi (dar asta nu înseamnă că modelul se referă doar la învățarea în școală).

În timpul unei ore de chimie, un profesor explică în sala de clasă un proces chimic. Elevii ar trebui să asculte și poate să adreseze întrebări pentru a se asigura că au înțeles corect ceea ce li s-a explicat. Elevii sunt implicați, așadar, în procesul de interacțiune. În același timp, ei trebuie să rețină sau să învețe ceea ce le predă profesorul, adică, psihologic, să facă o legătură între ce li se predă și ce ar fi trebuit să cunoască deja. În consecință, ei ar trebui să fie capabili să-și amintească ce au fost învățați și, în anumite condiții, să reproducă, aplice și implice conținutul în învățarea ulterioară.

Câteodată însă, sau pentru unii elevi, procesul de învățare nu are loc așa cum a fost prevăzut și pot apărea diferite erori sau devieri. E posibil ca interacțiunea să nu funcționeze din motiv că explicațiile profesorului nu sunt suficient de bune sau coerente, sau pot fi implicate alte perturbări în situația specifică. În acest caz, explicația va fi recepționată parțial sau incorect, iar rezultatul învățării va fi insuficient. De asemenea, procesul de achiziție al elevului poate fi și el inadecvat, de exemplu, din cauza unui deficit de concentrare, iar asta va avea ca rezultat deteriorarea rezultatului învățării. În alte cazuri, pot exista erori sau carențe în învățarea anterioară a unor elevi, afectându-le capacitatea de înțelegere și învățare a conținutului nou. Cele descrise mai sus arată că achiziția nu este doar un proces cognitiv. Sunt și alte domenii sau funcții implicate, referitoare la atitudinile elevului

cu privire la conținutul de învățare: interesele personale și mobilizarea energiei psihice, adică dimensiunea stimulatoare.

Într-o situație școlară, atenția este de obicei îndreptată asupra conținutului de învățare; în cazul descris — asupra a ceea ce înțelege elevul despre natura procesului chimic explicat. Oricum, funcția stimulatoare are încă o influență crucială. E vorba despre modul în care este trăită situația, ce fel de sentimente și motivații sunt implicate și, prin urmare, despre natura și cantitatea energiei mentale mobilizate. Valoarea și durabilitatea rezultatului învățării se află în strânsă legătură cu dimensiunea stimulatoare a procesului de învățare.

Atât conținutul, cât și stimularea sunt foarte dependente de procesul de interacțiune dintre cel care învață și mediul său social, relațional, cultural și material. Dacă interacțiunea din timpul orei de chimie nu este acceptabilă pentru elev, învățarea va avea de suferit sau va fi învățat ceva diferit. Aici ne referim, de exemplu, la impresia negativă lăsată de profesor, de alți elevi, de materie sau de situația școlară în general.

Cele patru tipuri de învățare

Cele subliniate în triunghi și exemplul de mai sus reprezintă o concepție a învățării de natură constructivistă, adică se presupune că cel care învață își construiește activ propriile sale structuri mentale pentru învățare. Aceste structuri există în creier sub forma unor dispoziții care sunt de obicei denumite, printr-o metaforă psihologică, *scheme mentale*. Aceasta înseamnă că ar trebui să existe în creier o oarecare organizare a efectelor produse de învățare din moment ce atunci când devenim conștienți de ceva — o persoană, o problemă, un subiect etc. — suntem

capabili, în câteva fracțiuni de secundă, să accesăm informații despre ceea ce de obicei, în mod inconștient, definim subiectiv drept cunoștințe, înțelesuri, atitudini sau reacții relevante. Această organizare nu se aseamănă în niciun fel cu o arhivă și nu este posibil să găsim diferite elemente în locuri specifice din creier. Ea este structurată în ceea ce cercetătorii din domeniu numesc „engrame", care sunt urme de circuite între unii dintre miliardele de neuroni care au fost activi anterior în situații similare, așadar, este foarte posibil să fie reactivate, probabil într-o manieră ușor diferită sub influența noilor informații și experiențe.

Oricum, pentru a procesa în mod sistematic aceste informații, schemele vor fi folosite pentru ceea ce tindem să clasificăm în mod subiectiv ca aparținând unui anumit subiect sau unei anumite teme și, prin urmare, apelând la aceste scheme facem conexiuni mentale și suntem predispuși să facem legături raportate la situații pe care le asociem cu acel subiect. Acest lucru se aplică în special la partea de conținut, în timp ce în partea de stimulare și cea de interacțiune putem vorbi mai degrabă de *tipare mentale*. Contextul este însă similar, pentru că și motivațiile, emoțiile sau modurile de comunicare tind să fie organizate astfel încât să poată fi reactivate când avem de-a face cu situații care ne „amintesc" de situații anterioare în care acestea au fost active.

În ceea ce privește învățarea, este crucial ca noile impulsuri să poată fi incluse în organizarea mentală în moduri variate și, pornind de aici, vom putea face deosebirea între patru tipuri diferite de învățare care sunt activate în contexte diferite, implică rezultate diferite ale învățării și necesită mai multă sau mai puțină energie. (Aceasta este o elaborare a concepției învățării dezvoltată inițial de Jean Piaget (de ex., Piaget 1973; Flavell 1963).)

Când se stabilește o schemă sau un tipar, vorbim despre învățarea *cumulativă* sau mecanică. Acest tip de învățare este caracterizat de faptul că reprezintă o informație izolată, ceva nou care nu face parte din nimic altceva. De aceea, învățarea cumulativă are loc cel mai frecvent în primii ani de viață, iar mai târziu apare doar în situații speciale, când trebuie să învățăm ceva care nu are un context sau o semnificație personală, cum ar fi, de exemplu, un cod PIN. Rezultatul învățării reprezintă o formă de automatizare, ceea ce înseamnă că acel conținut poate fi reactivat și aplicat doar în situații similare cu contextul învățării. Acest tip de învățare este implicat în cea mai mare parte în dresarea animalelor și este prin urmare numit „condiționare" în psihologia comportamentală.

De departe cel mai des întâlnit tip de învățare este cel prin *asimilare* sau prin însușire, adică se face o conexiune între elementul nou și o schemă sau un tipar deja stabilite. Un exemplu caracteristic ar putea fi învățarea materiilor școlare, care de obicei sunt structurate pentru adiții constante la conținutul învățat deja, dar învățarea prin asimilare are loc în toate contextele în care un individ își dezvoltă gradual capacitățile. Rezultatele învățării sunt caracterizate de legătura cu o schemă sau un tipar vizat, astfel încât reactivarea și aplicarea să fie relativ ușoare în momentul în care o persoană este orientată mental spre domeniul în cauză (spre materia școlară), în timp ce în alte contexte ar putea fi accesate mai greu. Din acest motiv sunt întâlnite frecvent dificultăți în aplicarea cunoștințelor referitoare la o materie școlară pentru alte materii sau în contexte din afara școlii (Illeris 2009).

Totuși, în unele cazuri, apar situații în care este dificilă stabilirea conexiunii între un eveniment și schemele sau tiparele

existente. Acesta este perceput ca fiind un lucru pe care nu-l putem înțelege pe deplin sau cu care nu putem relaționa. Dar dacă pare important sau interesant, dacă există o determinare pentru a obține acel lucru, aceasta se poate realiza prin intermediul învățării prin *acomodare* sau transcendere. Acest tip de învățare presupune spargerea (unor părți) dintr-o schemă existentă și transformarea ei astfel încât să-i poată fi asociată situația nouă. În acest fel au loc în același timp o pierdere și o reconstruire, situație care poate fi percepută ca fiind solicitantă sau chiar dureroasă, pentru că necesită o cantitate semnificativă de energie mentală. Individul trebuie să depășească limitările și să înțeleagă sau să accepte ceva necunoscut sau semnificativ diferit, iar acest lucru este cu mult mai solicitant decât simpla adiție a unui element nou la o schemă sau un tipar deja existent. Drept recompensă, rezultatele acestui tip de învățare au drept caracteristică principală faptul că pot fi reactivate și aplicate în multe contexte relevante diferite. În acest caz, învățarea este de obicei percepută ca o înțelegere sau achiziție cu adevărat interiorizată.

În ultimele decenii, a fost atrasă atenția asupra faptului că, în situații speciale, intervine un tip de învățare cuprinzător, care a fost pe rând denumit semnificativ (Rogers 1951, 1969), expansiv (Engeström 1987), de tranziție (Alheit 1994) sau învățare transformativă (Mezirow 1991). Acest tip de învățare implică ceea ce numim schimbări de personalitate sau schimbări în organizarea eului și este caracterizat de restructurarea simultană a unui întreg grup de scheme sau tipare din cadrul celor trei dimensiuni ale învățării, care apare de obicei ca rezultat al unei situații de criză cauzate de evenimente percepute ca fiind urgente sau inevitabile, apărând astfel necesitatea ca individul să se

schimbe pentru a putea avansa. Învățarea transformatoare este așadar profundă și amplă, necesitând o cantitate mare de energie mentală, iar când este realizată poate fi resimțită adesea și fizic, de obicei printr-un sentiment de ușurare sau relaxare.

După cum putem vedea, cele patru tipuri de învățare diferă foarte mult prin scopul și natura lor și apar — sau sunt activate de cei care învață — în situații și contexte foarte variate. În timp ce învățarea cumulativă are cea mai mare importanță în copilăria timpurie, iar învățarea transformatoare reprezintă un proces foarte solicitant care aduce schimbări de personalitate sau identitate și apare în situații speciale cu o semnificație profundă pentru cel care învață, asimilarea și acomodarea sunt, după cum le-a descris Piaget, cele două tipuri de învățare caracteristice învățării generale de zi cu zi. Și la alți teoreticieni ai învățării se regăsesc aceste două tipuri de învățare; de exemplu, Chris Argyris și Donald Schön au formulat bine cunoscutele concepte de învățare cu o singură buclă și cu două bucle (Argyris 1992; Argyris și Schön 1996), Per-Erik Ellström (2001) vorbește despre învățarea orientată spre adaptare și cea orientată spre dezvoltare, iar ideea lui Lev Vîgotski (1978) despre tranziția în „zona proximei dezvoltări" poate fi văzută ca o paralelă a învățării prin acomodare.

Oricum, învățarea cotidiană și multe dintre programele educaționale și școlare sunt concentrate și adesea îndreptate doar spre învățarea prin asimilare, acesta fiind tipul de învățare la care se referă ceea ce este înțeles de obicei prin conceptul de învățare. Este evident însă că această concepție este insuficientă în ziua de azi, iar competențele generale atât de căutate se pot construi doar printr-o combinație între procesele de învățare prin asimilare, acomodare și, eventual, transformare.

Faptul că o mare parte din învățarea planificată nu are loc ori este incompletă sau distorsionată reprezintă o altă problemă. În școală, în educație, la locul de muncă sau în multe alte situații, oamenii adesea nu învață ce ar putea sau ce ar trebui să învețe. Așadar, mi se pare important să vorbesc, pe scurt, despre ce se întâmplă în asemenea cazuri.

Bineînțeles, câteodată nu putem evita învățarea unor lucruri greșite (cf. Mager 1961) sau inadecvate într-un fel sau altul pentru noi. În primă instanță, ne referim la învățarea greșită, care poate fi rezultatul înțelegerii greșite, lipsei de concentrare, cunoștințelor anterioare insuficiente și altor asemenea. Cu toate că poate fi iritant sau supărător în unele cazuri, erorile simple de învățare apărute din motive „practice" nu sunt un domeniu de mare interes pentru teoriile învățării, din simplul motiv că ele pot fi corectate destul de ușor dacă este necesar.

Totuși, în prezent, o mare parte dintre erorile de învățare nu sunt chiar atât de simple, ele își au rădăcinile în unele condiții generale create de societatea modernă, iar studierea și înțelegerea acestor procese sunt, în unele privințe, la fel de importante ca teoriile mai tradiționale ale învățării, pentru a înțelege ce se întâmplă și a interveni asupra lor în practică.

Ideea de bază este că în societatea modernă complexă în care trăim, ceea ce Freud numea *mecanisme de apărare* — care sunt active în interacțiuni personale specifice (cf. Anna Freud 2002) — trebuie neapărat să fie generalizate și să ia forme mult mai sistematizate, pentru că nimeni nu este capabil să rămână complet deschis la volumul și impactul imens al influențelor cu care ne confruntăm în mod constant.

Din acest motiv, în zilele noastre, oamenii dezvoltă un mecanism de sortare semiautomat față de multe influențe, sau ceea ce psihologul social german Thomas Leithäuser (1976) a analizat și a descris drept *conștiență cotidiană*. Individul dezvoltă astfel unele preconcepții referitoare la anumite domenii, iar atunci când este pus în fața unor influențe din cadrul unui asemenea domeniu, aceste preconcepții sunt activate astfel încât în cazul în care elementele influențelor nu corespund cu ele, sunt ori respinse, ori modificate, pentru a se potrivi. În ambele cazuri, nu rezultă o învățare a unor lucruri noi, ci, dimpotrivă, adesea se ajunge la o întărire a preconcepțiilor deja existente.

Astfel, prin intermediul conștienței cotidiene ne controlăm procesele de învățare și nonînvățare într-o manieră care rareori implică o poziționare directă, în același timp implicând o apărare puternică a preconcepțiilor deja stabilite și, în final, a identității noastre. (Sunt, desigur, și domenii ori situații în care ne poziționăm în mod conștient și flexibil într-o manieră orientată spre scop.)

Nu doar volumul, ci și natura influențelor pot fi copleșitoare. Spre exemplu, televiziunea ne pune zilnic în fața unui volum mare de cruzime, răutate și mesaje negative similare care sunt absolut imposibil de asimilat cu adevărat — iar oamenii care nu se pot proteja de un asemenea impact sunt sortiți să sufere căderi nervoase. Alte forme noi de supraîncărcări similare sunt cauzate de nesfârșitele schimbări și reorganizări cu care mulți oameni se confruntă la locul de muncă, în instituțiile sociale etc. sau de sentimentul de neputință resimțit atunci când deciziile celor aflați la putere le afectează posibilitățile și situația de viață.

În cele mai importante cazuri, de exemplu atunci când trebuie să treacă printr-o schimbare care ar aduce o situație nouă

într-un anumit domeniu al vieții, majoritatea oamenilor reacționează prin mobilizarea unei autentice *apărări a identității* care necesită multă muncă mai mult sau mai puțin terapeutică pentru a fi depășită, de obicei printr-un proces de învățare transformatoare. Asta se întâmplă cel mai adesea într-o situație neașteptată de șomaj sau în alte schimbări fundamentale în situația profesională, divorț, moartea persoanelor apropiate și altele asemenea și este important să fim conștienți că aceste situații apar mult mai frecvent astăzi, în contextul pieței globalizate a societății moderne, decât apăreau în generația precedentă.

Altă formă des întâlnită de apărare este *ambivalența*, adică, într-o anumită situație, o persoană este dispusă și, în același timp, nu este dispusă să învețe sau să facă un anumit lucru. De exemplu, persoanele care și-au pierdut locul de muncă fără să vrea și fără a avea vreo vină știu foarte bine că ar trebui să se implice într-un proces de învățare sau reorientare profesională, însă în același timp își doresc foarte mult ca acest lucru să nu fie necesar. Așa că ei merg sau sunt trimiși la unele cursuri, însă le este foarte dificil să se concentreze în procesul de învățare și folosesc orice pretext posibil pentru a scăpa, mental ori fizic.

În toate situațiile de apărare de acest fel, învățarea este obstrucționată, împiedicată, deviată ori distorsionată dacă cel care învață nu reușește să treacă peste această apărare, iar profesorul sau instructorul trebuie în primul rând să încurajeze și să suporte această schimbare de atitudine și abia mai apoi să se implice în educația îndreptată spre scopul inițial. În cele mai multe cazuri însă, profesorii nu sunt pregătiți pentru asemenea activități, chiar dacă ele sunt adesea necesare în procesul de învățare.

Un alt mecanism psihologic care poate bloca sau distorsiona învățarea eficientă este *rezistența mentală*. Acest fenomen nu are o

localizare concretă în timp, din moment ce toți oamenii din orice societate pot trece prin situații în care nu pot ajunge la ceea ce își doresc să realizeze, iar dacă nu pot înțelege sau accepta barierele cu care se confruntă, vor reacționa în mod natural cu un anumit tip de rezistență.

În practică, este adesea destul de greu să distingem între nonînvățarea cauzată de apărare și nonînvățarea cauzată de rezistență. Din punct de vedere psihologic însă, există o mare și foarte importantă diferență între cele două. În timp ce mecanismele de apărare sunt preexistente situației de învățare și funcționează în mod reactiv, rezistența este cauzată de situația de învățare în sine și este un răspuns activ. Așadar, rezistența implică o mobilizare mentală puternică și deci și un puternic potențial de învățare, în special de învățare acomodativă și chiar transformatoare. De multe ori, atunci când un lucru nu este acceptat pur și simplu, apare posibilitatea de a învăța ceva nou. Cele mai multe realizări majore în dezvoltarea omenirii și a societății au avut loc atunci când cineva a refuzat să accepte un adevăr prestabilit sau un mod de a înțelege ori de a face lucrurile.

În viața de zi cu zi, rezistența este de asemenea o sursă importantă de învățare transcendentă, chiar dacă acest lucru poate fi incomod și iritant, nu în ultimul rând pentru profesori. În orice caz, în prezent, una dintre calificările principale ale profesorilor ar trebui să fie reprezentată de abilitatea de a face față rezistenței mentale și de a o încuraja, pentru că exact aceste competențe personale sunt cele mai căutate în prezent. De exemplu, independența, responsabilitatea, flexibilitatea și creativitatea pot fi cel mai probabil dezvoltate în acest mod. Din acest motiv, conflictele și dilemele apărute pot fi folosite drept tehnici eficiente, chiar dacă solicitante, în unele situații educaționale dificile.

Condiții de învățare interne și externe

La toate cele discutate mai sus — procesele, dimensiunile, tipurile și obstacolele învățării — mă refer ca la niște caracteristici care ar trebui incluse în orice teorie a învățării care își propune să acopere conceptul în totalitate. Totuși, sunt și alte aspecte ce influențează procesul de învățare fără a fi implicate direct în el. Acestea pot fi denumite condiții ale învățării. Am vorbit despre aceste condiții și în cartea mea *How We Learn* (Illeris 2007), dar o să descriu și aici, pe scurt, la ce se referă.

Condițiile interne ale învățării reprezintă caracteristici ale celui care învață și influențează posibilitățile de învățare implicate în procesele de învățare. *Inteligența* ar trebui să fie o măsură a abilității generale de a învăța, însă există o dispută continuă asupra existenței unui aspect general și măsurabil de acest fel, și cu siguranță nu există o definiție general acceptată pentru acest termen. Încă din 1983, psihologul american Howard Gardner (1983, 1999, 2006) a afirmat că există câteva tipuri independente de inteligență — o perspectivă care corespunde într-o oarecare măsură cu conceptul învățării prezentat aici, având în vedere faptul că include abilități emoționale și sociale pe lângă cele cognitive. Un concept oarecum similar se referă la *stilurile de învățare,* însă existența și natura acestora pare să rămână o întrebare deschisă. În contrast cu aceste evaluări generale, este evident faptul că posibilitățile de învățare sunt influențate într-o oarecare măsură de caracteristici individuale mai specifice, cum ar fi sexul și vârsta.

Condițiile externe ale învățării sunt caracteristici din mediul celui care învață și influențează posibilitățile de învățare implicate în procesele de învățare. Acestea se împart în caracteristicile

situației imediate de învățare, spațiul de învățare și condițiile culturale și sociale mai generale. Tipul spațiului de învățare compensează diferențele dintre învățarea de zi cu zi, învățarea școlară, învățarea din mediul profesional, învățarea din mediul virtual, învățarea în funcție de interese etc. și dificultățile apărute în aplicarea rezultatelor învățării dincolo de limitele acestor spații — așa-numita „problemă a transferului" învățării (Eraut 1994; Illeris *et al.* 2004; Illeris 2009). Condițiile sociale generale sunt dependente de timp și spațiu: este evident că posibilitățile de învățare sunt mult mai vaste astăzi decât acum un secol și că diferă între țările și culturile moderne.

Câteva aspecte importante referitoare la utilitatea și aplicabilitatea teoriei învățării, în special care țin de domeniul practicilor și politicilor educaționale, sunt de asemenea abordate în carte. Sunt scoase în evidență câteva neînțelegeri mai des întâlnite din aceste domenii și, de asemenea, câteva legături caracteristice între diferite concepții despre învățare, diferite școli de pedagogie și diferite ipoteze fundamentale în ceea ce privește politicile de învățare. Ultimul capitol încheie cartea cu o cartografiere a celor mai importante concepte despre învățare și teoreticieni ai învățării în relație cu triunghiul ilustrat în Figura 1.3.

Concluzii

Concluzia generală este că învățarea este un subiect foarte complicat și că analizele, programele și discuțiile referitoare la învățare trebuie să țină cont de întregul domeniu pentru a fi adecvate și solide. Asta înseamnă că toate dimensiunile învățării trebuie luate în considerare, precum și tipurile relevante de învățare, posibilele situații de apărare sau rezistență și condițiile

 interne și externe ale învățării. Aceasta este, desigur, o cerință foarte vastă. Reformulând, am putea spune că dacă dintr-un anumit motiv nu există posibilitatea să includem toate aceste aspecte, trebuie să fie clar că subiectul nu a fost întru totul acoperit și va rămâne o întrebare deschisă referitoare la aspectele despre care nu s-a discutat.

Voi completa prin ilustrarea mai concretă a două exemple din cercetarea și practica mea.

Primul exemplu se referă la educația tinerilor. Multe dintre țările occidentale se ambiționează ca marea majoritate a tinerilor să urmeze un program educațional de calificare academică ori practică după vârsta de 16 ani. Scopul guvernării daneze este ca 95 la sută dintre tineri să obțină astfel de calificări, însă, chiar dacă 95 la sută sunt încadrați într-un asemenea program, mai puțin de 80 la sută îl și finalizează.

Acest lucru a fost, bineînțeles, subiectul unei game foarte largi de cercetări, dezbateri, reforme etc., însă aproape fără niciun rezultat sau chiar având efecte negative. Din punctul de vedere al învățării, se pare că nu a fost pe deplin conștientizat faptul că tinerii de această vârstă sunt implicați profund într-un proces de dezvoltare a identității personale, care este o necesitate absolută pentru a putea naviga în cadrul societății moderne pe piața globalizată. Așadar, tinerii se angajează în toate inițiativele de învățare — conștient ori nu —, fiind puși în fața unor întrebări ca: Ce semnifică aceasta *pentru mine*? sau La ce *îmi* poate folosi asta? Ei cred că merită să își îndrepte atenția asupra acestor învățări numai în cazul în care pot fi validate subiectiv ca având o contribuție utilă în cerințele prezente ale procesului identitar. Premisele acestui raționament se regăsesc în toate cele trei dimensiuni ale învățării, adică programul propus nu trebuie să fie doar

acceptabil, interesant și incitant, ci trebuie de asemenea să contribuie la o poziționare acceptabilă față de curentele contemporane de pe piața stilului de viață al tinerilor, și să fie organizat într-un anumit mod și de către profesori sau alte persoane care empatizează cu nevoile personale ale tinerilor care învață. Mulți oameni din domeniul educațional sunt de părere că aceste cerințe nu sunt relevante sau acceptabile, însă consecința inevitabilă a acestor asumpții ar fi o continuare a ratei ridicate a abandonului școlar (vezi Illeris 2003, 2007).

Al doilea exemplu se referă la recalificarea muncitorilor slab pregătiți care au ajuns șomeri împotriva voinței lor — ceea ce este foarte des întâlnit în societatea modernă. Acești adulți sunt adesea îndrumați spre diverse cursuri practice de reorientare profesională pentru a construi o bază pentru angajarea într-un domeniu nou unde au posibilitatea să obțină o slujbă. Acest proces nu este resimțit însă ca o îndrumare (cum este numit oficial), ci ca o plasare. Mai mult decât atât, chiar dacă persoana vizată conștientizează faptul că recalificarea ar putea duce la o reintegrare în piața muncii, ceea ce de obicei reprezintă o dorință puternică, identitatea sa este legată de domeniul în care a lucrat în trecut și intervine un puternic mecanism de apărare care blochează angajarea într-un nou proces de învățare. Dacă în cadrul procesului de îndrumare ar fi alocat timp și pentru reflecții personale și participare în luarea deciziilor, acest mecanism de apărare ar putea fi depășit. Când sunt întrebați, marea majoritate a celor aflați în această situație spun că cel mai probabil ar fi ales același curs, însă nu li s-a oferit posibilitatea de a se pregăti mental înainte de curs. În acest caz ei sunt forțați să se supună unui proces solicitant de învățare transformatoare și în același timp se așteaptă de la ei să obțină o mulțime de calificări practice noi (vezi Illeris 2006).

În contextul învățării, în ambele cazuri descrise mai sus sunt investite foarte multe resurse în activități care au o șansă foarte mică sau nicio șansă de succes pentru că planurile autorităților sau ale „sistemului" nu au inclus și o analiză adecvată și realistă a situației învățării.

Bibliografie

Alheit, Peter (1994): The „Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3/5), pp. 283–98.

Argyris, Chris (1992): *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.

Argyris, Chris și Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II — Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Damasio, Antonio R. (2005): *Eroarea lui Descartes*. București: Humanitas.

Ellström, Per-Erik (2001): Integrating Learning and Work: Conceptual Issues and Critical Conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), pp. 421–35.

Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.

Eraut, Michael (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londra: Falmer.

Flavell, John H. (1963): *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand.

Freud, Anna (2002): *Eul și mecanismele de apărare*. București: Editura Fundației Generația.

Furth, Hans G. (1987): *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.

Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, Howard (2006): *Inteligențe multiple*. București: Sigma.

Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Illeris, Knud (2003): Learning, Identity and Self-Orientation in Youth. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), pp. 357–76.

Illeris, Knud (2006): Lifelong Learning and the Low-Skilled. International *Journal of Lifelong Education*, 25(1), pp. 15–28.

Illeris, Knud (2007): *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/New York: Routledge.

Illeris, Knud (2009): Transfer of Learning in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*, 28:2, pp. 137–148.

Illeris, Knud *et al.* (2004): *Learning in Working Life*. Copenhaga: Roskilde University Press.

Leithäuser, Thomas (1976): *Formen des Alltagsbewusstseins* [The Forms of Everyday Consciousness]. Frankfurt a.M.: Campus.

Mager, Robert F. (1961): On the Sequencing of Instructional Content. *Psychological Reports*, 9, pp. 405–13.

Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Piaget, Jean (1973): *Nașterea inteligenței la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Rogers, Carl R. (1951): *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Vîgotski, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cum înveți să fii o persoană în societate

Învățând să fiu eu

PETER JARVIS

Britanicul Peter Jarvis este, în prezent, una dintre cele mai cunoscute figuri de pe scena internațională a cercetării în domeniul învățării. Având studii în domeniul teologiei și al sociologiei, abia mai târziu a abordat domeniul teoriei învățării, în primă instanță axându-se pe educația adulților. Totuși, încă de la sfârșitul anilor 1980, Jarvis a fost foarte productiv în aceste domenii, iar din anul 2006 a început să lucreze la o trilogie, Lifelong Learning and the Learning Society (Învățarea continuă și societatea învățării), *însumând vastele sale concepții despre învățare. El a fost, de asemenea, timp de mai mulți ani, editor-șef al reputatei reviste* International Journal of Lifelong Education. *Următorul articol își are rădăcinile, la fel ca precedentul, în conferința de o zi despre teoriile învățării de la Copenhaga din 2006. În același timp, prezintă ideile principale ale primei părți din trilogia sus-menționată:* Towards a Comprehensive Theory of Human Learning (Spre o teorie cuprinzătoare a învățării

 umane). *Prezentarea lui Jarvis este publicată aici pentru prima dată la nivel internațional.*

Introducere

Acum mulți ani, obișnuiam să fiu invitat să țin prelegeri despre prepensionare, și una dintre activitățile pe care le făceam cu participanții era cea bine cunoscută referitoare la identitate. Scriam pe un panou întrebarea „Cine sunt eu?" și răspunsul care începea cu „Eu sunt (un/o)...". Apoi îi invitam pe participanți să completeze răspunsul de zece ori. De multe ori, unele dintre primele răspunsuri ale participanților se refereau la ocupația lor, de obicei chiar printre primele trei. Apoi le adresam o întrebare simplă: „Cine vei fi după pensionare?"

Dacă m-ar întreba cineva pe mine acum, eu aș răspunde „Învăț să fiu eu". Dar, așa cum știm cu toții, „eu" există într-o societate, așa că sunt forțat să adresez în continuare încă patru întrebări:

- Cine sau ce sunt eu?
- Ce este societatea?
- Cum interacționează una cu alta?
- Ce înțeleg eu prin „învățare"?

Acest răspuns aparent simplu în realitate ridică mai multe întrebări decât cele la care răspunde, dar acestea sunt cele patru întrebări la care, dacă am găsi răspunsurile, am putea înțelege mai bine persoana. Vreau să mă axez pe „învățare" în cea mai mare parte a acestui articol, iar în analiza finală voi acorda o atenție mai sporită și acestui „eu". De asemenea, în acest

capitol voi adresa întrebări atât despre „a fi", cât și despre „a deveni", ceea ce ne va duce dincolo de psihologie, sociologie și psihologie socială — spre filosofie, filosofie antropologică și chiar metafizică.

Am început să fiu interesat de învățare pe la începutul anilor 1980, însă preocuparea referitoare la ideea de *detașare* dintre mine și lumea mea datează cu vreo zece ani mai devreme, în timpul când am început să mă concentrez pe acele întrebări fără răspuns despre existența umană care stau la baza tuturor religiilor și credințelor lumii. Este vorba, așadar, despre interacțiunea dintre mine și viața mea în această lume care stă la baza concepțiilor mele actuale despre învățarea umană, care sunt oricum încă incomplete și așa vor rămâne. Nu vreau să abordez aici răspunsul teologic pentru această detașare (diferența dintre biografia mea și experiența actuală), dar țin să declar că toată învățarea umană începe cu o detașare — fie o întrebare deschisă, fie un sentiment de a nu cunoaște. Sper să mă iertați pentru faptul că voi face această prezentare relativ personală — dar va fi o demonstrație despre cum a început munca mea și unde cred eu că se îndreaptă și va reflecta primul capitol din cartea mea recentă despre învățare (Jarvis, 2006). Pe parcursul capitolului, voi scoate în evidență teoria mea despre dezvoltare și legăturile ei cu alte teorii ale învățării. Capitolul este divizat în trei părți: dezvoltarea teoriei, concepția mea actuală despre învățare și învățarea continuă.

Dezvoltarea concepției mele despre învățarea umană

Ținând cursuri pentru adulți, am avut, pe la începutul anilor 1980, câteva experiențe care mi-au amplificat interesul pentru

învățare, dar cea care chiar m-a determinat să fac cercetări în domeniu a fost oarecum accidentală. Am fost invitat la un workshop pentru adulți să vorbesc despre relația dintre predare și învățare. Pe atunci, era un subiect foarte bine ales având în vedere că majoritatea cărților despre predare menționau foarte puțin și învățarea. Am decis că cel mai bun mod de a aborda subiectul era să-i fac pe participanți să vină cu propriile lor idei, așa că la începutul workshopului am cerut fiecărui participant să scrie o experiență proprie de învățare. A fost o activitate destul de dificilă, însă după 20–30 de minute, fiecare avea câte o poveste și le-am cerut să se grupeze câte doi pentru a-și discuta experiențele. Am discutat puțin asupra activității, apoi i-am regrupat câte patru pentru a continua activitatea și discuțiile au devenit despre învățare în general, nu mai erau despre experiențele proprii ale participanților. Le-am prezentat atunci ciclul învățării după Kolb (1984).

Le-am spus că ciclul nu era neapărat corect — bineînțeles, am susținut tot timpul faptul că este prea simplu să reflecte realitatea procesului social complex al învățării umane —, așa că le-am cerut să refacă cercul în concordanță cu cele patru experiențe ale lor. Au rezultat patru diagrame total diferite. Din fericire, am avut ocazia să țin acest workshop încă de opt ori pe parcursul următorului an în Marea Britanie și în Statele Unite și, cam pe la al treilea, am realizat că aveam deja un proiect de cercetare despre învățarea la adulți. Pe parcursul workshopurilor, am colectat toate informațiile și, după al doilea, le-am spus participanților că voi folosi rezultatele discuțiilor lor pentru cercetare. Nimeni nu a avut de obiectat, chiar au venit cu și mai multe sugestii pentru munca mea. Deja în 1986, cercetarea era completă și conținea modelul meu propriu

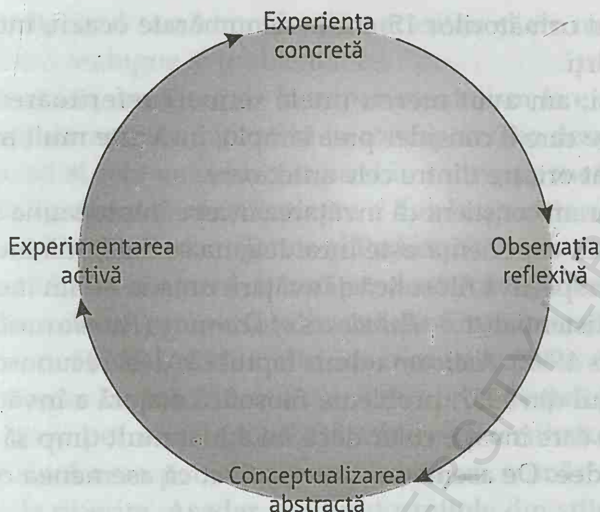


Figura 2.1 Ciclul învățării după Kolb.

de învățare bazat pe activitatea a peste 200 de participanți la cele nouă workshopuri. În 1987, a apărut cartea *Adult Learning in the Social Context* (*Învățarea la adulți în context social*) (Jarvis 1987), în care am prezentat propriul meu ciclu al învățării.

În calitate de sociolog, am realizat că toate modelele psihologice ale învățării aveau lacune, inclusiv cel bine cunoscut al lui Kolb, pentru că omiteau partea socială și cea de interacțiune. Așa că le-am inclus în modelul meu și am discutat în carte despre funcțiile sociale ale învățării și multe tipuri diferite de învățare. Așadar, putem vedea multe traiectorii pe care le putem urma prin procesul de învățare dacă ne uităm la următoarea diagramă — eu am menționat douăsprezece în carte. Am încercat acest model în cadrul a numeroase workshopuri, inclusiv în două ținute pe la început în Danemarca și apoi pe

parcursul următorilor 15 ani în nenumărate ocazii, inclusiv în câteva cărți.

Totuși, am avut mereu unele rețineri referitoare la acest model, pe care îl consider prea simplu, însă este mult mai complex decât oricare dintre cele anterioare.

Deși eram conștient că învățarea începe întotdeauna cu experiența și că experiența este întotdeauna socială, mă îndreptam spre o perspectivă filosofică a învățării umane — am început un studiu existențialist — *Paradoxes of Learning* (*Paradoxurile învățării*) (Jarvis 1992). Aici, am admis faptul că, deși recunoscusem și în modelul din 1987, problema filosofică majoră a învățării este persoana care învață, chiar dacă mi-a luat mult timp să dezvolt această idee. De asemenea, am realizat că asemenea concepte

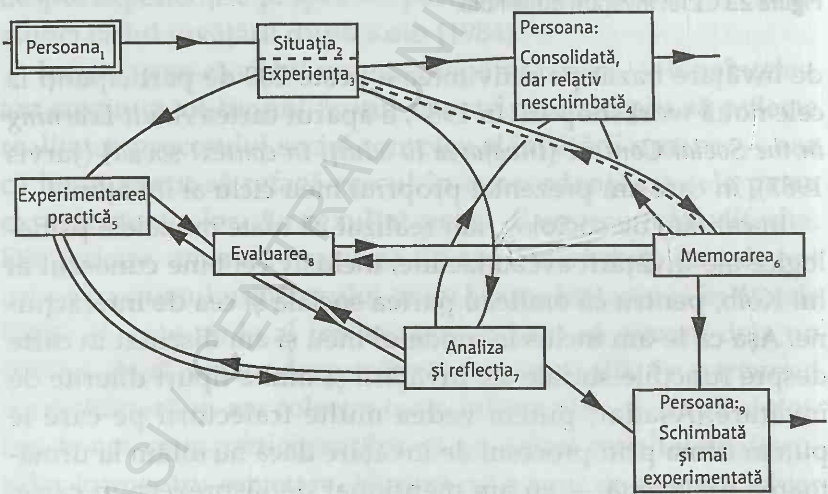


Figura 2.2 Modelul învățării după Jarvis 1987.

precum adevărul sau semnificația necesitau și ele mai multă atenție, fiind ambigue și problematice.

Pentru mine, mutarea de la experimentalism la existențialism a fost cea mai semnificativă în concepția mea despre învățarea umană și este un subiect central în concepția mea curentă (Jarvis 2006). Această conștientizare a dus la apariția altei cărți, în care eu și Stella Parker (Jarvis și Parker 2005) am vorbit despre faptul că, din moment ce învățarea este umană, fiecare disciplină academică care se focalizează pe ființa umană implică o teorie a învățării, sau cel puțin are o contribuție în concepția noastră asupra învățării. În esență, este vorba despre persoana care învață și persoana schimbată, care este rezultatul învățării, chiar dacă acea persoană poate cauza un număr de rezultate sociale diferite. Așadar, am avut capitole din științe pure, ca biologia sau neuroștiințele, și din științe sociale, metafizică și etică. În același timp, eu eram implicat în scrierea altei cărți împreună cu doi colegi (Jarvis, Holford și Griffin 2003), în care am acoperit capitole despre toate teoriile învățării, majoritatea fiind încă psihologice și experiențiale. Devenea clar pentru mine că aveam nevoie de o teorie multidisciplinară care să le cuprindă pe toate celelalte.

De-a lungul anilor, concepția mea despre învățare s-a dezvoltat și s-a schimbat, dar pentru a produce o astfel de teorie era nevoie de o definiție operațională a învățării umane care să reflecte acea complexitate — un punct de vedere susținut și de Illeris (2002). Inițial, am definit învățarea ca fiind „transformarea experienței în cunoștințe, aptitudini și atitudini" (Jarvis 1987, p. 32), dar după câteva modificări, acum o definesc în felul următor:

Învățarea umană este combinația proceselor ce au loc pe tot parcursul vieții la nivelul întregii persoane — corp (genetic, fizic și biologic) și minte (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori, emoții, convingeri și simțuri) — experiențe în situații sociale al căror conținut este apoi transformat la nivel cognitiv, emoțional și practic (sau prin intermediul oricărei combinații dintre ele) și integrat în biografia personală, rezultând o persoană în continuă schimbare (sau mai experimentată).

Ceea ce am ilustrat aici este o dezvoltare graduală a concepției mele despre învățare, ca rezultat al câtorva ani de cercetare și al conștientizării faptului că persoana în întregime este cea care învață, iar persoana învață într-o situație socială. Este absolut necesar, așadar, să conțină un număr de discipline academice, inclusiv sociologie, psihologie și filosofie. Despre toate acestea am vorbit recent în studiul meu curent asupra învățării (Jarvis 2006, 2007).

Spre o teorie înglobantă a învățării umane

Așa cum am susținut și până acum, învățarea este și existențială, și experiențială. Într-un fel, aș susține că învățarea intervine încă înainte de naștere — pentru că învățăm, preconștient, din experiențele intrauterine, așa cum susțin câteva discipline diferite — apoi continuă până în momentul în care ne pierdem cunoștința înainte de moarte. Oricum, faptul că individul este social este crucial pentru concepția noastră despre învățare, dar la fel este și faptul că o persoană este atât minte, cât și corp. Toate experiențele noastre încep cu senzațiile corporale care apar la intersecția dintre persoană și lumea în care trăiește.

Experiența începe cu detașarea (diferența dintre biografia noastră și percepția proprie a experienței noastre) și sentimentul de a nu cunoaște, dar în primă instanță experiența ține de corpul care recepționează senzații ca sunetul, imaginea, mirosul și așa mai departe, care par să nu aibă niciun sens. Apoi, transformăm aceste senzații în limbajul creierului și al minții noastre ca să le dăm o semnificație — acesta este primul stadiu al învățării umane. Totuși, nu putem crea aceste semnificații de unii singuri; suntem ființe sociale, într-o continuă relație cu noi înșine, și, pe măsură ce creștem, căpătăm un limbaj social, astfel încât aproape orice semnificație va reflecta societatea în care ne-am născut. Am ilustrat primul proces în Figura 2.3.

În calitate de adulți, ne trăim o mare parte din viață în situații pe care am învățat să le interpretăm ca fiind prestabilite, de la sine înțelese (Căsuța 1), adică presupunem că lumea, așa cum

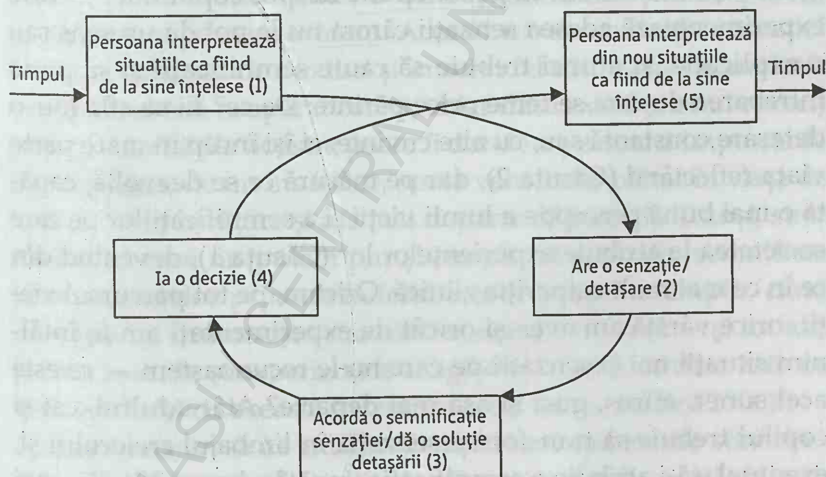


Figura 2.3 Transformarea senzațiilor: învățarea din experiența primară.

o știm noi, nu se schimbă prea mult de la o experiență la alta similară (Schutz și Luckmann 1974), deși, așa cum ne reamintește Bauman (2000), lumea noastră se schimbă într-un ritm atât de alert, încât el o poate numi „lichidă". De-a lungul timpului, oricum, dezvoltăm categorii și clasificări care permit acestor interpretări ale situațiilor de la sine înțelese să apară. Falzon (1998, p. 38) descrie foarte bine acest fenomen:

> *Confruntarea cu lumea ... implică neapărat un proces de ordonare a ei după propriile noastre categorii, o organizare și o clasificare, o oarecare modalitate de control activ asupra ei. Întotdeauna încadrăm lumea în niște rame ca să-i putem face față. În absența acestei activități ordonatoare, nu am reuși să dăm niciun fel de semnificație acestei lumi.*

Totuși, aceasta nu se poate spune despre copiii mici — care experimentează adesea senzații cărora nu le pot da un sens sau o explicație, și atunci trebuie să caute semnificații și să pună întrebarea de care se teme orice părinte: De ce? Ei se află într-o detașare constantă sau, cu alte cuvinte, ei își încep în mare parte viața reflectând (Căsuța 2), dar pe măsură ce se dezvoltă, capătă o mai bună percepție a lumii vieții și a semnificațiilor pe care societatea le atribuie experiențelor lor (Căsuța 1), devenind din ce în ce mai mult o apariție zilnică. Oricum, pe tot parcursul vieții, orice vârstă am avea și oricât de experimentați am fi, întâlnim situații noi și senzații pe care nu le recunoaștem — ce este acel sunet, miros, gust și așa mai departe? Atât adultul, cât și copilul trebuie să transforme senzația în limbajul creierului și, eventual, să-i atribuie o semnificație. Învățând semnificația unei senzații, încorporăm în noi cultura societății, a mediului în care

trăim; aceasta facem în majoritatea, dacă nu în toate experiențele noastre de învățare.

De obicei, cei implicați în educarea adulților spun că adulții învață într-un mod diferit față de copii, dar procesul învățării în urma situațiilor noi este același pe tot parcursul vieții, chiar dacă la copii sunt mai multe experiențe noi decât la adulți și asta face să pară că sunt diferențe în procesul de învățare. Acestea sunt experiențele primare și le avem cu toții pe tot parcursul vieții; întâlnim cu toții situații pe care nu le putem interpreta ca fiind de la sine înțelese — când intrăm într-o stare de detașare și ne întrebăm imediat: Ce trebuie să fac acum? Ce înseamnă asta? Ce este acel miros? Ce este acel sunet? și așa mai departe. Multe dintre aceste nelămuriri nu apar sub formă de întrebare, dar există un sentiment al necunoașterii (Căsuța 2). Detașarea stă la baza experienței conștiente — pentru că experiența conștientă apare atunci când nu cunoaștem lumea și nu o putem interpreta ca pe ceva evident. Acordăm o semnificație senzației printr-o varietate de moduri și în acest fel distanțarea e anulată. Un răspuns (nu neapărat corect, chiar dacă există și unul corect) pentru întrebările noastre poate fi dat de o persoană importantă din copilărie, de un învățător, poate veni întâmplător în viața de zi cu zi, prin învățare și așa mai departe (Căsuța 3). Totuși, sunt situații în care nu putem pur și simplu să atribuim semnificații experiențelor primare în felul acesta — spre exemplu, când descoperim frumusețea sau când suntem surprinși — și tot aici putem include și experiențele religioase — însă de data asta ne vom opri aici cu această explorare (vezi Jarvis și Hirji 2006).

Când reușim să ne anulăm detașările, răspunsurile sunt construcții sociale, așa că imediat învățarea este influențată de contextul social în care apare. Suntem încapsulați de mediul nostru

cultural. Totuși, odată ce am ajuns la un răspuns, trebuie să-l exersăm sau să-l repetăm pentru a-l fixa în memorie (Căsuța 4). Cu cât mai multe vor fi oportunitățile de a repeta răspunsul la întrebarea noastră inițială, cu atât mai ușor va fi acesta memorat. Întrucât facem asta în mediul nostru social, primim răspunsuri și sugestii care ne confirmă că am obținut o soluție social acceptabilă; în caz contrar, trebuie să reluăm procesul de la început sau să acceptăm să fim diferiți de cei din jurul nostru. Un răspuns acceptabil din punct de vedere social poate fi numit „corect", dar în acest caz trebuie să fim conștienți de acest termen — conformitatea nu este întotdeauna „corectitudine". Acest proces de învățare cu scopul de a ne conforma este unul de „încercare și eroare" — dar putem de asemenea să învățăm să nu fim de acord, aici apărând aspecte ale individualității noastre. Totuși, în momentul în care am ajuns la o rezolvare social acceptabilă și am memorat-o, ne aflăm din nou într-o poziție din care am putea să percepem lumea din jurul nostru ca fiind de la sine înțeleasă (Căsuța 5), atâta timp cât lumea socială nu s-a schimbat într-un mod diferit. Aspectul cel mai important este faptul că atât noi, cât și ceilalți trecem prin schimbări în timpul procesului de învățare, iar lumea socială este și ea în continuă schimbare și astfel probabilitatea de a percepe lumea ca fiind evidentă (de la sine înțeleasă) (Căsuța 5) este scăzută, din moment ce trecem de fiecare dată prin situații ușor diferite. Nu se întâmplă niciodată ca aceeași apă să treacă de două ori pe sub același pod, așa că până și această percepție evidentă este relativă.

Semnificația acestui proces în societatea contemporană se găsește în faptul că, odată ce am atribuit un înțeles unei senzații și l-am fixat în memorie, semnificația senzației revine în experiențele viitoare, pentru că procesul este dominat de răspunsul

social acceptabil, iar când apare detașarea, este mai probabil să apară acest răspuns decât senzația reală în momentul în care nu ne este cunoscut înțelesul a ceea ce se întâmplă. În mod natural, senzația încă apare, însă suntem mai puțin conștienți de prezența ei. Așadar, purtăm cu noi acest răspuns social — indiferent de natura realității sociale, îl avem bine fixat din tot ce am învățat de la naștere până în prezent. Cu siguranță, aceasta reflectă și ceea ce Bourdieu (1992, p. 127) descria prin termenul „habitus" ca fiind un „corp construit social" — el sugera în continuare faptul că „realitatea socială există, ca să spunem așa, de două ori, în obiecte și în minți, în mediu și în habitus, în afara și în interiorul agenților". Există așadar situații în care, fără să ne dăm seama, putem fi prizonieri în spatele gratiilor propriei minți — o idee care a fost emisă de Peter Berger, cred. Cel mai probabil, acesta este tipul de învățare la care se referă cei implicați în educația adulților, când spun că acest tip există la adulți și la copii lipsește: aceste experiențe sunt secundare și apar ca rezultat al limbajului sau al altor forme de mediere — experiențele secundare sunt de fapt experiențe mediate ale lumii. Acestea apar întotdeauna îmbinate cu experiențele primare de care nu suntem de fiecare dată conștienți; de exemplu, când ascultăm pe cineva care vorbește, nu suntem întotdeauna conștienți de cât de confortabil este scaunul pe care stăm și așa mai departe.

Avem o relație ambivalentă continuă cu lumea în care trăim — atât în ceea ce privește modul în care percepem senzațiile, cât și modul în care sesizăm înțelesurile, atât în situațiile cunoscute, cât și în cele necunoscute. Am descris deja experiența primară, care presupune trăirea pe baza simțurilor, și faptul că avem experiențe primare în decursul întregii vieți, așadar Figura 2.3 este la fel de relevantă pentru adulți cum este și pentru copii,

de vreme ce simțurile sunt inima învățării. Dar atunci când simțurile sunt retrogradate și suntem mult mai preocupați de semnificațiile culturale, atunci când înțelesurile sau cuvintele, și nu sunetele, de exemplu, ne sunt necunoscute — avem experiențe secundare, care sunt intermediate prin vorbire sau cuvinte scrise, deși devenim din ce în ce mai conștienți de medierea vizuală prin intermediul televiziunii sau al mediului virtual. Acestea devin un aspect cotidian pentru mulți dintre noi. Oricum, cogniția ocupă o poziție centrală în învățare și, în timp ce încă mai avem experiența primară, aceasta este retrogradată pe o poziție auxiliară în ierarhia învățării umane. Am descris în diagrama care urmează acest proces secundar în care experimentăm anumite forme de detașare cognitivă. În Căsuța 1, întreaga persoană e imersată în lumea vieții și în momentul detașării trece printr-o experiență (Căsuța 2).

Trecând prin această experiență (Căsuța 2), care e posibil să fi apărut în urma detașării, o putem respinge, putem reflecta asupra ei, îi putem atribui un răspuns emoțional ori face ceva în privința ei — sau o combinație dintre acestea (Căsuțele 3–5). Este prezentă aici și o săgeată dublă, pentru că primim întotdeauna un feedback în orice punct al învățării, trecând printr-o acțiune progresivă. Cel mai important aspect al acestei observații este faptul că noi de fapt învățăm din experiență, și nu din situația socială în care apare experiența sau din senzație, odată ce i-a fost atribuită o semnificație. În urma învățării devenim persoane schimbate (Căsuța 6), dar, după cum putem vedea, învățarea este un proces complex. Odată ce persoana este schimbată, este evident că următoarea situație socială în care va fi implicat individul va fi altfel. Așadar, ne putem întoarce la experiențele mele — nu am nevoie să cunosc o semnificație

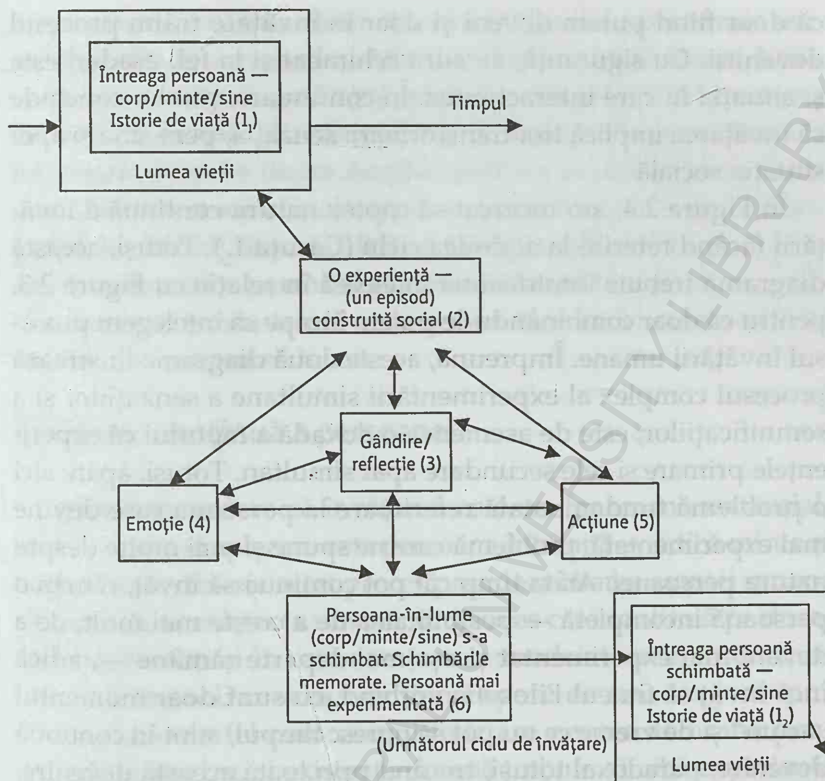


Figura 2.4 Transformarea persoanei prin învățare.

pentru a învăța din experiență, deși este posibil să-mi doresc să atribui o semnificație experiențelor mele când reflectez asupra lor (Căsuța 3). Oricum, emoțiile mele sunt transformate (Căsuța 4), opiniile îmi sunt afectate, la fel sunt diverse atitudini și valori (Căsuța 3) și așa mai departe. Aș putea chiar să vreau să fac ceva în privința asta (Căsuța 5). În final, putem vedea că în urma învățării (Căsuța 6), devenim persoane schimbate și

că doar fiind putem deveni și doar în învățare trăim procesul devenirii. Cu siguranță, eu sunt schimbat și la fel, așadar, este și situația în care interacționez. În continuare, putem conchide că învățarea implică trei transformări: senzația, persoana și apoi situația socială.

În Figura 2.4, am încercat să captez natura continuă a învățării făcând referire la al doilea ciclu (Căsuța 1_2). Totuși, această diagramă trebuie întotdeauna înțeleasă în relație cu Figura 2.3, pentru că doar combinându-le putem începe să înțelegem procesul învățării umane. Împreună, aceste două diagrame ilustrează procesul complex al experimentării simultane a senzațiilor și a semnificațiilor; este de asemenea o dovadă a faptului că experiențele primare și cele secundare apar simultan. Totuși, apare aici o problemă fundamentală referitoare la persoana care devine mai experimentată, problemă care ne spune și mai multe despre natura persoanei. Atâta timp cât pot continua să învăț, rămân o persoană incompletă — posibilitatea de a crește mai mult, de a deveni mai experimentat și așa mai departe rămâne —, adică încă învăț să fiu eu! Filosofic vorbind, eu sunt doar momentul „acum" și de vreme ce nu pot să opresc timpul, sunt în continuă devenire; paradoxal totuși, trecând prin toată această devenire, simt că sunt același sine. A fi și a deveni sunt indisolubil interconectate, iar învățarea umană este unul dintre fenomenele care le unește, fiind fundamental pentru viața propriu-zisă.

Mă confrunt acum, așadar, cu altă problemă a procesului în care învăț să fiu eu, și asta ține de natura persoanei care învață: am sugerat că „persoana" înseamnă cunoștințe, aptitudini, atitudini, emoții, percepții, valori, simțuri și chiar identitate și că, prin învățare, fiecare dintre aceste aspecte poate fi schimbat și dezvoltat. Dar dacă studiem cu atenție literatura de specialitate

referitoare la învățare, observăm că sunt lucrări concentrate asupra dezvoltării personale și colective (Erikson 1963; Piaget 2005), asupra dezvoltării credinței religioase (Fowler 1981), asupra dezvoltării morale (Kohlberg 1981) și așa mai departe. Exact la fel, există cercetări făcute asupra modului în care ne dezvoltăm atât identitatea socială, cât și pe cea personală, inclusiv investigațiile lui Mead (Strauss 1964) și Wenger (1998). Pentru a înțelege cum învață o persoană să devină completă, trebuie să combinăm toate aceste teorii, ceea ce voi face eu în cartea la care tocmai am început să lucrez.

Învățarea continuă a persoanei

Având în vedere că învățarea este un fenomen existențial, punctul meu de plecare este persoana întreagă — adică minte și corp. Putem descrie acest proces prin dezvoltarea esenței umane plecând de la existența umană, un proces care continuă pe durata întregii vieți și în care esența este modelată prin interacțiunea cu lumea. Dar acea esență nu apare de una singură, pur și simplu — la fel cum corpul fizic are nevoie de hrană pentru a se maturiza, și existența umană trebuie să aibă experiențe și să învețe, pentru ca esența umană să apară și să se dezvolte. Stimulul acestei învățări este experiența pe care o avem cu mediul înconjurător — punctul în care ne intersectăm cu lumea (atât cea fizică, dar și cea socială). Singurul mod în care putem experimenta aceste momente de intersecție este prin intermediul simțurilor — vedem, auzim, simțim, mirosim și gustăm. Acestea reprezintă așadar începutul fiecărei experiențe de învățare, deci senzațiile corporale sunt fundamentale pentru ca procesul de învățare să fie complet. Deci, pentru a înțelege învățarea, este

fundamental să înțelegem întreaga persoană în cadrul situației sociale — este o antropologie filosofică, dar și o sociologie și psihologie. Odată ce recunoaștem că învățarea nu este doar psihologică și că afirmațiile exclusive ale psihologiei ne îndepărtează de o înțelegere completă a învățării, putem privi învățarea umană dintr-un unghi proaspăt.

Dar înainte să facem asta, trebuie să ținem cont de faptul că o persoană înseamnă atât corp, cât și minte și că acestea nu sunt entități separate — sunt interrelaționate. Așadar, din moment ce am recunoscut importanța simțurilor în teoria noastră despre învățare, trebuie să examinăm relația dintre corp și minte. Au fost scrise multe volume pe această temă, așa că nu este cazul să studiem aici această relație în profunzime. Este suficient să specificăm că sunt cinci seturi majore de teorii referitoare la relația minte–corp. Maslin (2001), de exemplu, sugerează cinci teorii principale:

- Dualismul: ființa umană este compusă din două entități complet separate: corpul și mintea. Totuși, tehnicile contemporane de scanare a creierului au demonstrat că activitatea cerebrală poate fi văzută ca un rezultat al senzațiilor corpului, ceea ce sugerează că există o conexiune strânsă între ele;
- Identitatea minte/creier: o teorie monistă care afirmă că doar substanțele fizice există și că ființele umane sunt doar o parte a lumii materiale; așadar, stările mentale sunt identice cu cele fizice, ceea ce ridică întrebări fundamentale referitoare la natura culturii și a semnificațiilor;
- Behaviorismul logic sau analitic: „afirmațiile referitoare la minte și la stările mentale sunt, de fapt, dacă le analizăm, afirmații care descriu comportamentul public actual sau

potențial al persoanei" (Maslin 2001, p. 106). Obiecțiile față de această abordare vizează ideea conform căreia comportamentul este forța care conduce ființa umană, pe când alte forțe, cum ar fi semnificația sau chiar gândirea propriu-zisă, ar fi nesemnificative;

- Funcționalismul: mintea este o funcție a creierului. O astfel de teorie anulează semnificația, intenționalitatea, iraționalitatea și emoția;
- Monismul nonreductiv: Maslin (2001 p. 163) îl descrie astfel:

> *Este nonreductiv pentru că nu insistă asupra faptului că proprietățile mentale nu reprezintă nimic pe lângă cele fizice. Dimpotrivă, această abordare este dispusă să admită că proprietățile mentale sunt o categorie aparte față de cele fizice și nu pot fi reduse ontologic la cele din urmă. Grupuri și serii de proprietăți mentale constituie viețile psihice ... dualismul proprietăților n-are treabă cu dualismul substanțelor și cu cel al evenimentelor fizice, deci este o formă de monism. Dar aceste substanțe și evenimente fizice au două tipuri foarte diferite de proprietăți, și anume proprietăți fizice și, în plus, proprietăți nonfizice, adică mentale.*

După ce am examinat cinci unghiuri diferite din care putem privi relația corp–minte, nu putem găsi o teorie simplă care să ne permită s-o explicăm. Logic, nu ar trebui făcute afirmații definitive cu privire la nicio teorie, deși acest lucru se practică pe scară largă în societatea contemporană. Unele teorii totuși par a fi mult mai slabe decât altele, cum ar fi identitatea minte/creier, behaviorismul și funcționalismul. Acesta nu este tocmai un lucru bun, având în vedere că ele sunt cel mai des citate și folosite în societatea contemporană. Am acceptat o formă a

dualismului care poate fi cel mai bine explicată ca fiind o formă a monismului nonreductiv, deși nu suntem tocmai de acord cu dualismul propriu-zis. Totuși trebuie să conștientizăm faptul că niciuna dintre teorii nu poate pretinde că este universal adevărată și că fiecare are probleme care par insurmontabile.

Din scurta discuție filosofică de mai sus putem vedea imediat că apar îndoieli profunde asupra multor teorii contemporane ale învățării pe măsură ce încercăm să găsim o logică a învățării umane, inclusiv asupra behaviorismului, a teoriilor referitoare la procesarea informațiilor și asupra tuturor formelor de teorie cognitivă. Nu spunem că nu sunt valide prin ceea ce conțin, ci doar că nu conțin suficiente aspecte: toate prezintă o teorie incompletă a persoanei. Evident, experiențialismul este mult mai aproape de adevăr, pentru că poziționează învățarea în context social, dar chiar și teoriile învățării experiențiale nu iau în considerare suficiente aspecte din moment ce sunt și ele construite pe o teorie incompletă a persoanei și doar câteva examinează cu adevărat contextul social în care apare experiența. Două dintre teoriile care chiar oferă o perspectivă amănunțită asupra învățării umane — cele mai cuprinzătoare după părerea mea — sunt cele ale lui Illeris (2002) și Wenger (1998).

Concluzii

La fel ca multe alte teorii ale învățării, ultimele două despre care am vorbit încep dintr-un unghi psihologic și, respectiv, unul sociologic. Fiecare oferă aspecte importante ale învățării umane și ne ghidează dincolo de limitele sale. Ambele ridică întrebări profunde și cuprind ideea ființei umane în relație cu mediul social pe care încerc să-l descriu în Figura 2.5.

Psihologul trasează săgețile dinspre persoană spre lumea exterioară, concretă, în timp ce sociologul pornește de la cultura concretă și se orientează spre interior, către individ. Învățarea trebuie privită din ambele perspective! La acest capitol rămân probleme în ceea ce privește studiul învățării. Eu susțin ideea că trebuie să începem prin a înțelege persoana — cea care învață —, aceasta fiind o perspectivă filosofică absentă din păcate din studiile asupra învățării, deci, de la început ar trebui explorate în tandem aspectele psihologice și cele sociologice ale învățării. Dar la mijloc este persoana, iar analiza persoanei implică o antropologie filosofică. Aici trebuie de asemenea să recunoaștem intersubiectivitatea specifică pentru viața socială și învățarea umană — aspect foarte bine punctat de Buber (1992) în *Eu și tu* și cred că această perspectivă lărgită ne va ajuta să înțelegem mai bine învățarea, chiar dacă este imposibil să creăm o teorie care să explice fiecare detaliu al procesului de învățare. Paradoxal, în ciuda a tot ce știm și a tot ce am învățat, ne vom petrece tot restul vieții învățând să fim noi înșine — adică oameni în societate.

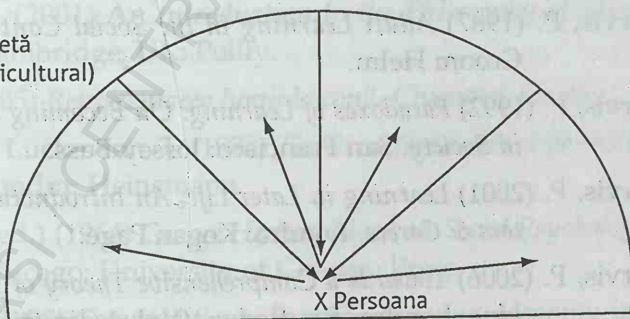


Figura 2.5 Internalizarea și externalizarea culturii.

Bibliografie

Arendt, H. (1978) *The Life of the Mind*. San Diego: Harvest Book, Harcourt.

Bauman, Z. (2000) *Modernitatea lichidă*. București: Antet.

Bourdieu, P. (1992) The Purpose of Reflexive Sociology. În Bourdieu, P. și Wacquant, L (editori). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge, UK: Polity.

Buber, M. (1992) *Eu și tu*. București: Humanitas.

Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*. New York: Norton.

Falzon, C. (1998) *Foucault and Social Dialogue: Beyond Fragmentation*. Londra: Routledge.

Fowler, J. (1981) *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York: Harper and Row.

Illeris, K. (2002) *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Leicester: NIACE.

Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*. Londra: Croom Helm.

Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (2001) *Learning in Later Life: An Introduction for Educators & Carers*. Londra: Kogan Page.

Jarvis, P. (2006) *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Londra: Routledge. (Vol. 1 din trilogia *Lifelong Learning and the Learning Society*).

Jarvis, P. (2007) *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives.* Londra: Routledge. (Vol. 2 of *Lifelong Learning and the Learning Society*).

Jarvis, P., Holford, J. și Griffin, C. (2003) *Theory and Practice of Learning (ed. a 2-a).* Londra: Routledge.

Jarvis, P. și Hirji, N. (2006) Learning the Unlearnable — Experiencing the Unknowable. *Journal for Adult Theological Education*, 1, pp. 88–94.

Jarvis, P. și Parker, S. (ed.) (2005) *Human Learning: An Holistic Approach.* Londra: Routledge.

Kohlberg, L. (1981) *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice.* San Francisco: Harper & Row.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Loder, J. (1998) The *Logic of the Spirit: Human Development in Theological Perspective.* San Francisco: Jossey-Bass.

Maslin, K.T. (2001) An *Introduction to the Philosophy of Mind.* Cambridge, UK: Polity.

Piaget, J. (2005) *Reprezentarea lumii la copil.* Chișinău: Cartier.

Schutz, A. și Luckmann, T. (1974) *The Structures of the Life-world.* Londra: Heinemann.

Strauss, A. (ed.) (1964) *George Herbert Mead on Social Psychology.* Chicago: University of Chicago Press.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cum se transformă „forma"?

O abordare a învățării transformatoare din perspectiva constructivistă a dezvoltării umane

ROBERT KEGAN

Robert Kegan este psiholog și profesor la Harvard, specializat în învățarea la adulți și dezvoltarea profesională. În anul 1982, el a prezentat modelul său avansat al dezvoltării umane în cartea The Evolving Self (Sinele în dezvoltare), *iar în 1994 a elaborat în continuare modelul în altă carte,* In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life (Până peste cap: Cerințele psihice ale vieții moderne). *Mai târziu, munca lui s-a concentrat pe leadership, schimbare și învățare profesională. Interesul său pentru transformările care duc de la un stadiu al dezvoltării spre următorul l-a făcut să preia conceptul „învățării transformatoare" al lui Jack Mezirow (vezi capitolul scris de Mezirow mai departe în această carte), așa cum putem vedea în acest capitol, care este o versiune ușor abreviată a capitolului scris de Kegan în cartea coordonată de Jack Mezirow* et al. (2000), Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress (Învățarea ca o transformare: Perspective critice asupra unei teorii în lucru).

Să ni-i imaginăm pe Peter și Lynn în timp ce se ridică cu greu din pat. „În ultima vreme", ar putea spune fiecare dintre ei, „munca mea a devenit prea apăsătoare." Chiar dacă au activități diferite, ei au observat că îi deranjează o circumstanță similară la locul de muncă.

Lynn lucrează la liceul Highland Junior de doisprezece ani, unde a fost inițial profesoară de engleză. Cu trei ani în urmă a devenit șefa departamentului de limbă engleză, iar anul trecut s-a decis ca șefii de departamente să devină membri ai consiliului de administrație nou format de directoare. Școala a luat hotărârea să adopte un model de „management bazat pe comunitatea locală", în care responsabilitatea pentru conducerea școlii să nu mai fie doar a directoarei, Carolyn Evans, ci să fie împărțită între directoare și ceilalți reprezentanți ai instituției.

Peter lucrează la BestRest Incorporated de nouăsprezece ani. Producător de articole pentru dormitor care are douăsprezece fabrici regionale, BestRest l-a angajat pe Peter pe timpul verii încă din perioada facultății. El i-a atras atenția lui Anderson Wright, pe atunci director de fabrică, care a devenit mentorul său. Apoi, când a devenit vicepreședinte al companiei, acesta l-a desemnat pe Peter responsabil de o linie independentă de produse. Peter se bucura în continuare de relația apropiată cu Anderson, cu care se consulta frecvent și cu ușurință.

Lucrurile s-au complicat pentru Peter atunci când Anderson a decis să transforme linia independentă de produse într-o divizie separată a companiei, cu Peter în fruntea ei. „Dacă ești dispus, Peter", i-a spus Anderson, „și eu cred că ești pregătit, vreau să te gândești la noua linie ca la o companie

independentă — SafeSleep Products — și vreau să o conduci."
Peter a simțit entuziasmul în vocea lui Anderson și plăcerea de a-i oferi ceea ce cu siguranță credea că este un cadou minunat. Așa că, fără să ezite sau să se gândească prea mult, i s-a alăturat lui Anderson în această nouă aventură.

Astfel, Lynn și Peter, profesoara și directorul din mediul de afaceri, care rareori simt că munca lor ar avea ceva în comun, se trezesc confruntându-se cu o circumstanță similară: inițiativele de a implica mai mult angajații în activitatea generală a instituției au redistribuit responsabilitatea, proprietatea și autoritatea la locul de muncă. Amândoi sunt nefericiți și demoralizați din cauza schimbărilor de la muncă. Să privim situația mai îndeaproape și să vedem de ce.

„Pot să-ți dau un exemplu de ce treaba asta nu funcționează la Highland, zice Lynn. Probabil că fiecare director de departament și majoritatea celorlalți ar fi de acord că sunt lacune mari la modul în care facem evaluările. În primul rând, evaluările constau în două vizite la clasă făcute de director. Sunt vizite anunțate, așa că profesorii ajung să se pregătească ca pentru un spectacol și nu simt că directorul vede o mostră reală din munca lor. Copiii știu ce se întâmplă și se comportă ciudat — și ei «se poartă frumos» și nu se întâmplă nimic spontan. Directorul scrie un raport general banal. Nimeni nu învață nimic, dar cel puțin directorul poate spune la inspectorat că toată lumea a fost evaluată și are și hârtiile necesare pentru a o demonstra.

Am făcut și eu treaba asta, dar când am ajuns în fruntea departamentului mi-a venit ideea că școala ar trebui să fie un loc în care să învețe toată lumea. Am ajuns la concluzia că dacă pretindem de la copii să învețe în școală, ar fi de ajutor ca noi să le fim modele de învățare. De fapt, o idee asemănătoare m-a făcut

de la început să fiu entuziasmată că sunt în consiliul de administrație. Aveam idei diferite despre evaluare. Voiam să redirecționez atenția spre învățare, nu spre completare de formulare.

Așa că atunci când Carolyn a propus o administrare împărțită, am admirat-o pentru faptul că era dispusă să asculte și alte opinii cu privire la conducerea școlii, dar nu m-am gândit: «bine, acum noi vom prelua conducerea». Eu nu vreau să preiau conducerea. Nu vreau să fiu directoare. Dar nici nu o vreau pe Carolyn șefă de departament, și am simțit că avem ocazia să clarificăm aceste aspecte mai bine discutând în grup, așa cum am face în consiliu, decât să discutăm personal în biroul lui Carolyn."

Totul a început să se năruie pentru mine semestrul ăsta pe când au început discuțiile asupra acestor evaluări, și nici măcar n-a fost inițiativa mea. Când Alan — șeful departamentului de istorie — a venit cu propunerea lui, a fost o mare surpriză pentru mine. Practic, el a propus ca departamentul de istorie să facă un experiment de evaluare pentru un an. A vrut să evite teama de eșec și de testare. Voia să le ofere oamenilor posibilitatea de a intra într-o relație de supervizare cu el sau cu alți superiori din cadrul departamentului, care ar fi fost mai mult o consultare decât o supervizare. Supervizorul/consultantul ar fi, efectiv, «angajat» de către cel evaluat pentru a-i dezvolta obiectivele de învățare. Profesorul ar putea «concedia» consultantul fără alte consecințe. Fără formulare și rapoarte pentru un an întreg. Intenția era să ne facem o idee despre cum sunt folosite resursele școlii și ce fel de învățare avea loc, însă totul urma să fie anonim, căci se evalua experimentul, nu profesorii.

Mi-a plăcut foarte mult ideea, bineînțeles. Eram invidioasă că nu m-am gândit și eu la așa ceva. Părea o metodă bună de punere în practică a ideii mele potrivit căreia cadrele didactice

ar trebui să-și operaționalizeze evaluarea, că evaluarea trebuie să fie țintită spre învățare, nu spre spectacol, că șeful de departament ar servi ca un consultant și o resursă pentru învățarea autonomă.

Avusesem deja trei discuții lungi în consiliu pe tema asta, dar încă nu se spusese nimic despre meritele reale ale propunerii lui Alan. Abia acum îmi dau seama că pentru Carolyn, problema nu avea legătură cu promovarea învățării printre profesori, ci cu răspunderea lor și, mai specific, cu răspunderea lor în fața ei. Directorul să nu mai facă vizite? Corpul didactic să decidă ce trebuie să învețe? Să nu mai existe evaluări scrise ale documentelor din portofoliul dascălilor? Carolyn nu putea să accepte prea ușor toate astea. În loc să se mențină pe poziția ei obișnuită în care avea întotdeauna ultimul cuvânt într-o conversație, a fost prima care a vorbit imediat ce Alan și-a înaintat propunerea, iar ceea ce a avut de spus ne-a redus pe toți la tăcere. Ea nu a identificat niciun merit al acestei propuneri. Nici măcar nu recunoștea problemele implicite pe care încerca să le abordeze această propunere. A spus doar «Nu putem să facem asta».

Nu sunt mândră de felul în care am răspuns, dar poziția ei a fost atât de unilaterală și imperativă, încât m-am enervat. «De ce, Carolyn?» am zis. «Este ilegal ceea ce propune Alan?» Toată lumea a râs, iar Carolyn a fost foarte supărată, după cum am văzut. Nu am vrut să sune chiar așa, nu am vrut să spun că a exagerat opunându-se propunerii. Am reacționat la modul în care a pus problema. Nu cred că avea dreptul să încheie conversația pur și simplu. Atunci, am atribuit exagerarea și sarcasmul meu faptului că aceasta era o problemă importantă pentru mine personal și uram modul în care era ignorată. Asta nu îmi justifica sarcasmul, însă îl făcea să pară cumva mai îndreptățit.

Oricum, după acea ședință de consiliu, Carolyn m-a chemat în biroul ei și a început să-mi țină morală: Cum am putut să-i fac așa ceva? Oare nu știu cât de mult contează ea pe loialitatea mea? Oare nu realizam câtă autoritate aveam în calitate de șefă de departament și cât o subminam fiind atât de vehementă când opinia ei era clară? Că ea mă vedea ca pe o parteneră, că am lucrat atât de bine împreună în toți acești ani, și că acum, cu împărțirea conducerii școlii, era și mai important să ne citim reciproc semnalele și să facem echipă bună. A trebuit să o opresc și am spus: «Stai, Carolyn, ia o pauză, ai ridicat o groază de probleme — să le luăm pe rând».

Până la urmă am avut o conversație bună, de fapt, una dintre cele mai bune din ultimii ani, însă foarte dificilă. A trebuit să-i spun că nu mi se părea corect să profite de loialitatea mea pentru ea, că eu *chiar* o respectam și îi eram recunoscătoare pentru susținerea profesională de-a lungul anilor, dar că eram sigură că nu avea nevoie de o prietenă care să fie o clonă a ei. Asta ne-a condus la a discuta despre împărțirea conducerii, despre consiliul de administrație și dacă acesta era o echipă, și care erau așteptările referitoare la cum să funcționăm noi ca membri ai acelei echipe. Carolyn a cedat și a început să plângă pentru că «managementul bazat pe comunitatea locală» era foarte greu, pentru că nu avusese idee în ce se bagă. Pe de o parte, avea coșmaruri că școala va fi distrusă pentru că era mai mult haos decât conducere, pe de alta se îngrozea la gândul că școala funcționa foarte bine și nefiind condusă de ea, că această împărțire locală a conducerii făcea ca, în timp, rolul directorului să devină irelevant."

Dacă ar fi să ne spună Peter cum se simțea în noua poziție de șef de divizie, ne-ar relata ceva de tipul: „Sincer? Este cu

siguranță un joc foarte diferit! Ce fel de joc? Păi, să vedem. Cred că pot spune că înainte să fiu președinte, era un joc de-a prinselea. Anderson îmi arunca lucruri, iar eu le prindeam. Apoi îi aruncam eu lucrurile înapoi iar el le prindea. Și acum? Acum aș spune că jonglez. Nu e o singură minge, sunt cinci, apoi sunt zece și apoi cincisprezece! Oamenii îmi aruncă din ce în ce mai multe lucruri care se adaugă la cele cu care jonglez deja. Dar eu nu le arunc nimănui. Eu doar le arunc în aer. Și treaba mea este să le mențin pe toate în aer, să nu las să cadă niciunul.

Nu ți-ar veni să crezi câte lucruri ajung pe biroul meu. «Anderson a zis să-ți aduc astea acum.» «Anderson a zis că nu se mai ocupă el de astea, ci tu.» Cum rezolv un lucru, apare altul. Trebuie să mă descurc și cu ce simt oamenii în legătură cu această schimbare. Tuturor li s-a părut o idee bună când Anderson a venit cu conceptul companiei pentru linia de producție SafeSleep, dar acum când chiar o facem, foarte mulți oameni nu mai sunt atât de siguri. În acest moment, nu mai știu cât de sigur mai este și Anderson. Oamenii mă tot întreabă ce cred eu despre această schimbare, dar eu nu am timp să mă gândesc la ceea ce cred eu, pentru că îmi consum jumătate din timp încercând să gestionez ceea ce cred toți ceilalți.

Ted, de exemplu. El lucrează la departamentul de vânzări. Îl știu pe Ted de zece ani în afacerea asta. Ted mă presează foarte mult să nu-l separ de linia SafeSleep. El vinde saltele și o face foarte bine. Lucrează foarte bine cu clienții, care îl simpatizează, iar el, așijderea. Linia SafeSleep a început întâmplător sau, așa cum a spus Anderson, dintr-un «jujitsu antreprenorial», transformând o slăbiciune într-o calitate. Noile reglementări guvernamentale ne obligau să facem saltele ignifuge, și dotările pentru asta ne-au costat milioane de dolari. Dar odată ce am avut

dotările, Anderson s-a întrebat de ce nu le-am folosi și pentru altceva? Imediat! Linia SafeSleep. Inițial, aceste produse erau doar un supliment pe care vânzătorii de saltele îl ofereau magazinelor de mobilă cu care colaborau. Magazinele le foloseau pe post de «stimulente» pentru clienții lor pentru a cumpăra saltelele noastre de calitate superioară. Toată lumea era fericită. Clienților magazinului de mobilă le pica bine chilipirul; magazinului îi pica bine vânzarea saltelelor; vânzătorilor noștri le pica bine cererea crescută de saltele pe care o aveau de la magazine. «Deci de ce strici un lucru bun?» voia să știe Ted. «Peter, eu fac parte din familie», îmi spunea, «iar Harold nu», ceea ce este adevărat. «De ce îl lași pe omul ăsta să-mi ia pâinea de la gură?» mă întreba.

L-am angajat pe Harold imediat după ce am devenit președinte la SafeSleep pentru că el avea experiență în vânzarea lenjeriilor de pat. A fost primul angajat care nu avea de-a face cu saltelele și eu m-am gândit că aveam nevoie de așa ceva în companie. Omul s-a dovedit a fi plin de energie. Avea mai multe idei pe metru pătrat decât văzusem eu vreodată și majoritatea erau chiar bune. Dar în același timp îi enerva pe alții, cum ar fi Ted. Și nu sunt sigur nici în ce măsură îl plăcea Anderson.

În opinia lui Harold, SafeSleep era sufocată de BestRest, și cel mai bun motiv pentru care SafeSleep trebuia să fie o companie separată era că dezvoltarea ei se pierdea în umbra companiei de saltele. El zicea că magazinele de mobilă nu erau locul potrivit pentru a vinde pijamale și nici măcar pentru a vinde pături. Și o ținea tot așa. Totul avea sens pentru mine, însă de fiecare dată când începi să vorbești despre schimbări, oamenii devin îngrijorați din cauza consecințelor pe care le-ar putea avea asupra lor. Harold spunea că dacă SafeSleep voia să fie o companie

independentă, avea nevoie de o *identitate* proprie și de un *scop* propriu. Trebuia să iasă de sub aripa BestRest.

Aici, problema este că de îndată ce linia SafeSleep va fi separată de vânzătorii de saltele, un tip ca Ted, care câștiga foarte bine din asta, va spune «Au!». Eu cred că Harold are dreptate, dar Ted are dreptate și el, probabil, când spune că va scădea cererea pentru saltele, cel puțin pentru o perioadă, dacă îi îndepărtăm produsele SafeSleep. Ted nu este îngrijorat doar de volumul vânzărilor, ci și de beneficiile pe care le primește de pe urma acestora. De ce nu merge la magazinele cu care colaborează să-i facă pe cei de acolo să se simtă vinovați? E vina lor că fac mai puține comenzi, nu a mea. Pe mine să mă lase în pace!

Îi consider pe Ted și pe Anderson doi dintre cei mai buni prieteni ai mei, iar dacă această funcție nouă va distruge ambele prietenii, nu voi fi surprins. Când mi-a propus să fiu președinte, Anderson a spus că este un mod de a ridica relația noastră la un cu totul alt nivel, am devenit colegi adevărați. Bineînțeles că este un cu totul alt nivel! Dar dacă-l întrebați pe Anderson, știu că va spune că este la fel de disponibil și că *eu* sunt de vină, că eu nu-l sun. Și e adevărat. Acum m-am îndepărtat de el și mă gândesc că dacă va vrea să-mi spună ceva, îmi va spune. Când plec de la întâlnirile noastre, am senzația că noi am vorbit foarte mult însă nu mai știu în mod clar cum mă situez.

Era foarte limpede că el nu voia să fie întrebat direct despre ce credea că ar fi de făcut. Se aștepta ca inițiativa să vină de la mine. Dar era la fel de clar că îi plăceau unele planuri mai mult decât altele. A respins foarte multe dintre ideile lui Harold. După ce plecam din biroul lui, eram supărat pe Harold pentru

următoarele trei zile. Simțeam că vrea să mă îndepărteze de Harold, dar nu o spunea direct. Ce mi-a plăcut întotdeauna la Anderson e că este un om foarte direct, mereu spune exact ce vrea. Acum, dacă am nevoie să-mi semneze planurile, el îmi tot spune: «Dacă asta vrei tu să faci...» Mda, asta mă ajută foarte mult! Când îi spun că trebuie să fie mai simplu pentru el, acum că nu mai este implicat, îmi răspunde: «Să nu crezi niciun minut că nu mai sunt implicat! Tu transformi SafeSleep dintr-o idee drăguță într-o corporație, iar dacă ceva nu merge bine, eu voi fi întrebat ce s-a întâmplat.» Iar eu sunt și mai nesigur pentru că acum trebuie să am grijă și de sentimentele lui Anderson. Sunt foarte multe lucruri diferite când ești președinte. Trebuie să mă gândesc și la Ted. Trebuie să mă gândesc și la Anderson. Nu prea știu ce am făcut ca să merit această poziție minunată."

Peter și Lynn se confruntă cu ceea ce putem numi „curricula" nevăzută a vieții de adult, care se manifestă aici în lumea muncii. Dacă am privi întreaga cultură contemporană occidentală ca pe o școală, iar rolurile adulților ca pe niște cursuri la care ne *înscriem*, majoritatea adulților au un program foarte încărcat și solicitant. „Cursurile" de părinți, parteneri, de muncă și viață sunt foarte solicitante într-o societate din ce în ce mai diversificată, și totuși mulți adulți le urmează pe toate. Ce trebuie să facem ca să avem succes la aceste cursuri? Care este natura schimbărilor prin care trebuie să treacă acești „elevi" pentru a reuși?

Am adresat genul acesta de întrebări în cartea mea *Până peste cap* (1994), unde Peter și Lynn sunt eroii principali. În anii următori publicării cărții, am auzit părerile referitoare la Peter și Lynn ale câtorva mii de persoane implicate în educarea adulților cu ocazia a diferite workshopuri și conferințe. Majoritatea

o văd pe Lynn mult mai capabilă să se descurce cu noile cerințe de la locul de muncă. Deși unii afirmă destul de des că Peter se confruntă cu un număr de probleme externe pe care Lynn nu le are — el are mai mult de pierdut, spun ei; are mai puțină susținere din partea culturii organizaționale din care face parte, spun ei; șeful lui este un bărbat, care nu este atât de deschis la conversații cum este șefa lui Lynn — majoritatea nu atribuie succesul lui Lynn doar acestor avantaje externe.

Fără a folosi acești termeni, majoritatea crede că Lynn este mult mai capabilă în fiecare dintre cele patru dimensiuni ale sinelui psihic: *cognitiv* („Lynn pare să gândească mai independent"; „Ea are o privire de ansamblu și o idee generală despre lucruri, pe când Peter pare depășit și pierdut"), *afectiv* („Lynn își asumă responsabilitatea pentru ceea ce simte, înțelege de ce se simte așa și poate să depășească situațiile în care este controlată de sentimente"; „Peter pare împotmolit și copleșit de sentimentele lui."; „Îi învinuiește pe alții pentru felul în care se simte."), *interpersonal* („Peter este ca o victimă"; „Este prea dependent"; „Lynn este capabilă să stabilească limite clare într-o relație complicată, multidimensională, iar Peter nu este, el pare a fi condus de relațiile de prietenie pe care le are cu oamenii cu care lucrează") și *intrapersonal* („Peter nu pare să reflecteze asupra propriei persoane", „El se gândește la ce gândesc alții, iar ea se gândește la propriile ei gânduri").

Prin ce fel de transformare ar trebui să treacă Peter pentru a-și exersa abilitățile pe care oamenii le văd la Lynn? Ce abilități are Peter deja și ce transformări anterioare au avut loc în procesul lui de învățare pentru a dezvolta aceste aptitudini? De ce abilitățile lui prezente nu-i servesc în aceste circumstanțe noi?

Învățarea transformatoare și șansele ei de succes

Unele scrieri academice — cele care sunt de obicei parodiate și ridiculizate — folosesc un limbaj obscur pentru a ascunde faptul că în realitate nu prezintă nimic foarte original. Alteori, un limbaj academic neatrăgător de obscur, servește la exprimarea unor idei noi autentice; cei care le gândesc se descurcă mult mai bine la emiterea lor decât la găsirea unui limbaj adecvat prin care să le exprime. Iar câteodată, un set bogat de idei inovatoare își găsește cel mai atrăgător mod de exprimare, oferind un avânt întregului domeniu. În psihologie, putem da exemplu conceptele lui Erikson de identitate și criză identitară. Un exemplu mai recent este teoria inteligențelor multiple a lui Gardner. Învățarea transformatoare este cu siguranță un alt exemplu cât se poate de bun. Geniul lui Jack Mezirow și norocul nostru derivă din această abilitate dublă de a pune un limbaj accesibil în serviciul ideilor noi și valoroase. Dar, după cum știe și Mezirow, acest tip de succes aduce cu el propriile-i probleme. Limbajul poate deveni atât de atrăgător, încât ajunge să fie folosit într-o multitudine de scopuri; semnificația lui poate fi distorsionată, iar ideile distincte pot fi pierdute. Poate căpăta chiar calități aproape religioase în acest caz de „conversie" radicală. Transformarea ajunge să se refere la orice fel de schimbare sau proces. Piaget (1976) distinge între procesele de asimilare, în care experiențele noi sunt modelate pentru a se conforma structurilor de cunoștințe existente, și procesele de acomodare, în care structurile existente se schimbă ca răspuns la experiența nouă. În mod ironic, pe măsură ce limbajul transformării este tot mai mult asimilat, el riscă să-și piardă potențialul transformator autentic!

În acest capitol încerc să protejez potențialul autentic de transformare al concepției despre învățarea transformatoare, sugerând câteva caracteristici distincte ale sale, care consider că trebuie să fie mai explicite:

- Tipurile de învățare transformatoare necesită o deosebire mai exactă de tipurile de învățare informativă, iar valoarea fiecărui tip trebuie recunoscută în orice activitate de învățare, disciplină sau domeniu.
- *Forma* care trece printr-o trans*forma*re trebuie înțeleasă mai bine; dacă nu există formă, nu există transformare.
- La baza unei forme se află un mod de cunoaștere (ceea ce Mezirow denumește „cadru de referință"); astfel, învățarea transformatoare autentică este întotdeauna într-o oarecare măsură mai mult o schimbare epistemologică decât o schimbare în repertoriul comportamental ori o creștere a cantității sau a fondului de cunoștințe.
- Deși conceptul de învățare transformatoare trebuie *îngustat* prin focalizarea mai explicită asupra părții epistemologice, el trebuie în același timp *lărgit* pentru a cuprinde întreaga durată a vieții; învățarea transformatoare nu ține doar de maturitate sau de învățarea la adulți.
- Cei implicați în educarea adulților care sunt interesați de învățarea transformatoare ar putea avea nevoie de o înțelegere mai bună a epistemologiei curente a cursanților lor pentru a crea modele de învățare care să presupună tacit chiar acele capacități ale cursanților pe care aceste modele își propun să le promoveze.
- Educatorii de adulți ar putea discerne mai bine natura nevoilor personale în ceea ce privește învățarea transformatoare

ale celui care învață printr-o înțelegere mai bună nu doar a epistemologiei curente a cursantului, ci și a complexității epistemologice a dificultăților prezente din viața lui cu care se confruntă în procesul de învățare.

Restul acestui capitol se referă la aceste aspecte în contextul circumstanțelor în care se află Peter și Lynn.

Învățarea informativă și învățarea transformatoare

Învățarea orientată spre lărgirea bagajului de cunoștințe, creșterea repertoriului de aptitudini, extinderea structurilor cognitive deja fixate, toate aprofundează resursele disponibile într-un cadru de referință existent. Acest tip de învățare este literalmente in-*forma*-tiv, căutând să aducă un conținut nou valoros în forma existentă a modelului nostru de cunoaștere.

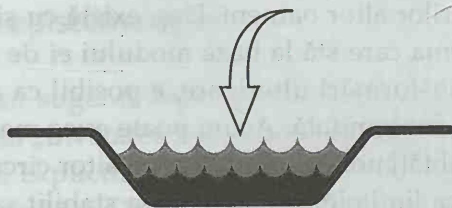
Orice activitate de învățare, disciplină sau domeniu este bine să fie alimentată cu oportunități continue de angajare în acest tip de învățare. Cu siguranță, niciun pasager al avionului nu își dorește un pilot a cărui formare profesională a presupus un dialog profund care a dus la o înțelegere complexă și aprofundată a fenomenului zborului, însă are neajunsuri la tehnicile de aterizare în caz de vânt puternic; niciun pacient nu își dorește un doctor care stă foarte bine la capitolul teorie, însă este incapabil să deosebească o tumoră benignă de una canceroasă.

Învățarea țintește spre schimbări nu doar în ceea *ce* cunoaștem, ci și în *felul în care* cunoaștem, proces care decurge într-un ritm aproape opus cunoașterii de conținut și se apropie mai mult de înțelesul etimologic al *educației* („îndrumare", „creștere"). Învățarea „informativă" implică un fel de îndrumare spre

 interior, spre umplerea unei forme (vezi Figura 3.1). Învățarea trans-*forma*-tivă pune forma în situația de a fi schimbată (și nu doar schimbată, ci având și o capacitate crescută). Dacă intențiile persoanei sunt strâns legate de gândirea concretă în studiul istoriei, să zicem, atunci, da, continuarea învățării de tip informativ ar putea implica achiziția mai multor fapte istorice, evenimente, personalități și deznodăminte. Dar o învățare ulterioară de natură transformativă ar putea implica de asemenea dezvoltarea capacităților de gândire abstractă, pentru a-și putea pune întrebări mai generale, mai tematice *despre* fapte, sau să poată lua în considerare perspectivele și eventualele deformări ale celor care au *creat* acel conținut. Ambele tipuri de învățare sunt vaste și valoroase, unul în interiorul cadrului mental preexistent, iar celălalt în reconstruirea lui.

Însă doar pe cel din urmă l-aș numi transformativ sau transformator. Transformarea nu trebuie să se refere la orice fel de schimbare, chiar și când e vorba de o schimbare dramatică. Cunosc un copil de 10 ani care a hotărât să citească întreaga enciclopedie, de la A la Z, pentru un proiect pe timpul verii. Apetitul și hotărârea lui erau cu siguranță impresionante. Capacitatea lui de a-și menține interesul pentru o serie de expuneri foarte scurte era lăudabilă. Dar eu nu văd nimic transformator în învățarea lui.

Schimbările care au loc la nivelul bagajului cuiva de cunoștințe, al încrederii în calitatea sa de persoană care învață, al motivelor pentru care învață, al percepției propriei persoane aflându-se într-un proces de învățare și al stimei de sine — acestea sunt schimbări cu un potențial important, de dorit, care merită atenția profesorilor și implicarea lor în găsirea de modalități prin care să le faciliteze. Este posibil însă ca fiecare dintre aceste



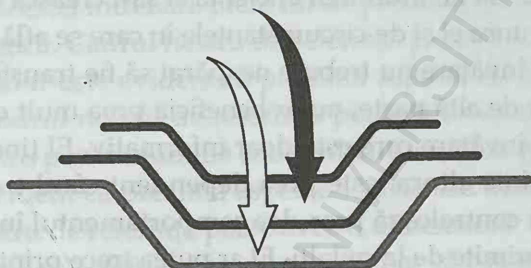


Figura 3.1 Două tipuri de învățare: informativă și transformatoare.

schimbări să se producă fără să aibă loc vreo transformare, pentru că pot apărea în interiorul formei preexistente a cadrului de referință.

În majoritatea cazurilor, nu va fi nicio problemă dacă aceste schimbări conservă forma. Lynn, de exemplu, demonstrează o capacitate complexă de a stabili limite, de a menține relația de prietenie pe care o are cu Carolyn separată de relația profesională, astfel încât cerințele dintr-o sferă să nu ajungă să fie nepotrivit onorate în cealaltă. Ea demonstrează capacitatea de a genera o viziune interioară care îi ghidează scopurile și îi permite să

facă o selecție și să emită judecăți asupra alegerilor, așteptărilor și propunerilor altor oameni. Deși există cu siguranță posibilitatea ca forma care stă la baza modului ei de cunoaștere să treacă prin transformări ulterioare, e posibil ca acest lucru să nu fie necesar deocamdată. Acum poate avea mai multă nevoie să învețe abilități noi de identificare a altor circumstanțe care ar putea încălca limitele pe care ea le-a stabilit sau de metode de punere în practică a viziunii pe care e capabilă să o creeze la nivel intelectual. Asemenea cunoștințe pot fi extrem de valoroase, o pot face să fie mult mai eficientă și să-i crească satisfacțiile aduse de munca ei și de circumstanțele în care se află — și nimic din această învățare nu trebuie neapărat să fie transformator.

Peter, pe de altă parte, nu ar beneficia prea mult de pe urma unui tip de învățare care este doar informativ. El ține cont prea mult de opinia altora, este prea dependent când trebuie să ia decizii și își controlează prea des comportamentul în funcție de semnalele primite de la ceilalți. El ar putea trece printr-un tip de învățare care să-i îmbunătățească decisiv, în nu știu câte feluri, capacitățile de detectare a semnalelor. Dar oricât de considerabile ar putea fi aceste ameliorări, eu nu le-aș putea numi transformaționale, pentru că ele nu-i oferă lui Peter oportunitatea de a reconstrui rolul pe care asemenea semnale îl au în viața lui. În circumstanțele sale actuale de la muncă, Peter va continua să aibă probleme dacă nu va reuși să pună în practică o schimbare veritabilă.

Tipurile de învățare informativă și transformatoare reprezintă fiecare activități onorabile, valoroase, merituoase și demne. Facilitarea fiecăruia se poate dovedi o provocare necesară pentru profesor. În momente și contexte concrete, poate fi mai oportună folosirea unui tip sau a altui tip de învățare.

Cum se transformă forma? Centralitatea epistemologiei

Așa cum am sugerat deja, specificitatea salvatoare a unui concept precum „învățarea transformatoare" se poate afla într-o înțelegere mai explicită a formei despre care credem că trece prin unele schimbări. Dacă nu există formă, nu există transformare. Dar ce constituie cu adevărat o formă?

Termenul lui Mezirow de *cadru de referință* poate fi util în abordarea acestei întrebări. Sfera lui de proveniență este desigur epistemologică. Cadrul nostru de referință poate fi colorat sentimental, așadar este evident că prezintă aspecte emoționale sau afective. Cadrul nostru de referință poate fi o expunere a loialității noastre pentru familie sau a identificării cu grupul, așadar, este evident că prezintă aspecte sociale sau interpersonale. Cadrul nostru de referință poate avea o dimensiune etică, implicită sau explicită, prin urmare este evident că prezintă aspecte morale. Dar care este fenomenul propriu-zis ce dezvoltă toate aceste aspecte? Mezirow spune că un cadru de referință presupune atât o deprindere a minții, cât și un punct de vedere. Ambele sugerează că, la rădăcinile sale, un cadru de referință este un mod de cunoaștere.

„Epistemologia" se referă exact la asta: nu la ceea *ce* știm, ci la cum știm. Abordarea epistemologiei implică inevitabil abordarea a două tipuri de procese, ambele aflându-se la baza unui concept ca învățarea transformatoare. Primul este cel pe care îl putem numi *formarea de semnificații*, activitatea prin care modelăm o semnificație coerentă pentru materia primă din experiențele noastre interioare sau exterioare. Constructivismul spune că realitatea nu apare preformată și pregătită pentru ca noi doar să

copiem o imagine din ea. Percepția noastră este în același timp o activitate de formare, de interpretare. „Intuiția fără concept e oarbă", spunea Kant. „Experiențele noastre", spunea Huxley, „sunt mai puțin ceea ce ni se întâmplă și mai mult ceea ce interpretăm noi că ni se întâmplă."

Al doilea proces inerent în epistemologie este cel pe care îl putem numi *reformarea formării de semnificații*. Acesta este un metaproces care afectează condițiile propriu-zise ale construirii de semnificații. Nu doar formăm semnificații și nu doar schimbăm semnificațiile formate; schimbăm forma propriu-zisă prin care ne formăm semnificațiile. Ne schimbăm epistemologiile.

Aceste două procese inerente în epistemologie stau de fapt la baza a două linii de gândire social-științifică între care ar trebui să fie o colaborare mult mai apropiată: linia de gândire educațională în învățarea transformatoare, și linia de gândire psihologică în dezvoltarea constructivistă. Psihologia constructivistă a dezvoltării (Kegan, 1982, 1994; Piaget, 1976; Kohlberg, 1984; Belenky *et al.*, 1986) se referă la evoluția naturală a formelor noastre de construire a semnificațiilor (de aici și „constructivismul dezvoltațional"). O interpretare mai explicită a învățării transformatoare, cred eu, se referă la eforturile și modelele deliberate care sprijină schimbările în forma de cunoaștere a celui care învață. Cei implicați în educarea adulților care își propun să sprijine învățarea transformatoare ar putea privi teoria constructivistă a dezvoltării ca pe o sursă de idei despre (1) dinamica arhitecturii „formei care transformă conținutul", adică a formei cunoașterii; și despre (2) dinamica arhitecturii „reformării formelor cunoașterii", adică a procesului psihologic al transformărilor cunoașterii noastre.

Teoria constructivistă a dezvoltării îi îndeamnă pe cei interesați de învățarea transformatoare să țină cont de faptul că o

formă a cunoașterii implică întotdeauna o relație sau un echilibru temporar între subiect și obiect în cadrul cunoașterii. Relația subiect–obiect formează originea sau baza unei epistemologii. Putem privi „obiectul", putem prelua responsabilitatea pentru el, putem reflecta asupra lui, îl putem controla, îl putem integra într-un fel sau altul în cunoaștere. „Subiectul" ne controlează, ne identificăm cu el, suntem efectul lui și contopiți cu el. „Obiectul" cunoașterii noastre descrie gândurile și sentimentele pe care spunem că le avem; „subiectul" descrie gândirea și simțurile care ne stăpânesc. „Avem" obiectul; „suntem" subiectul.

Teoria constructivist-developmentală se referă la procesul de dezvoltare ca la un proces gradual prin care ceea ce este „subiect" în cunoașterea noastră devine „obiect". Atunci când un mod de cunoaștere pleacă din locul în care „ne are" (suntem prizonierii lui) spre locul în care noi „îl avem", și se poate afla într-o relație cu el, forma cunoașterii noastre devine mult mai complexă, mai cuprinzătoare. Această referire oarecum formală, explicit epistemologică, la dezvoltare este cea mai apropiată, din punctul meu de vedere, de semnificația adevărată a transformării din teoria învățării transformatoare.

Învățarea transformatoare ca fenomen continuu

Profesorii buni știu că orice elev vine cu un „trecut de învățare" care este o parte importantă a învățării sale prezente și viitoare. Aspecte importante ale acestui trecut — mai ales în cazul adulților implicați într-un proces de învățare și a profesorilor lor — se referă la istoricul relației lor cu subiectul în cauză și la istoricul dispozițiilor personale referitoare la procesul propriu-zis de învățare. Dar pentru un educator de adulți care își

propune să susțină învățarea transformatoare, un aspect important și adesea ignorat referitor la trecutul de învățare al studenților lor se referă la istoricul transformărilor anterioare.

Deși definiția epistemologică mai explicită a învățării transformatoare pe care o prezintă acest capitol este menită să limiteze definiția „transformării" (astfel încât nu orice fel de schimbare, chiar și o schimbare importantă, să constituie o transformare), ea își propune de asemenea să extindă explorarea fenomenului înspre toată durata vieții. O mare parte din literatura referitoare la învățarea transformatoare este de fapt o explorare a ceea ce teoria constructivistă a dezvoltării și cercetările de pe marginea ei identifică drept una dintre cele câteva transformări graduale și decisive ale cunoașterii de care oamenii se dovedesc a fi capabili pe parcursul vieții. Această transformare particulară, reflectată în contrastul dintre dificultățile lui Peter și Lynn în circumstanțe similare la locul de muncă, este deocamdată cel mai des întâlnită transformare graduală care se regăsește în viața adulților, așa că nu este surprinzător faptul că cei implicați în educația adulților au ajuns să se focalizeze asupra ei. Însă teoria constructivistă a dezvoltării sugerează că (a) aceasta nu este singura transformare posibilă a modului de cunoaștere din viața adultă; (b) chiar și această transformare va fi mai bine înțeleasă și facilitată dacă istoricul ei este luat mai mult în considerare și viitorul este mai bine evaluat; și (c) vom depista mai eficient natura nevoilor pentru învățarea transformatoare printr-o înțelegere mai bună nu doar a epistemologiei prezente a subiectului care învață, ci și a complexității epistemologice a dificultăților de învățare prin care trece în viața sa prezentă.

Transformarea prin care Peter ar trebui să treacă pentru a putea să construiască experiențe mai apropiate de cele ale lui

Lynn ar fi o îndepărtare de la situația în care este „format de" valorile și așteptările „împrejurimilor" (familie, prieteni, comunitate, cultură) care sunt interiorizate fără a arunca o privire critică asupra lor și cu care persoana începe să se identifice. Această transformare ar duce la dezvoltarea unei autorități interioare prin care să ia decizii referitoare la aceste valori și așteptări exterioare în conformitate cu un sistem de valori propriu. Persoana ajunge de la a fi psihologic „amprentată" de presiunile sociale la a-și pune propria „amprentă" asupra lor, o schimbare de la o epistemologie socială la una proprie, în limbajul teoriei constructiviste a dezvoltării.

Oricât de cuprinzătoare și puternică ar putea fi această transformare progresivă, este doar una dintre cele câteva schimbări din epistemologia profundă subiacentă (forma care se transformă) pe care le folosim pentru a organiza semnificațiile. Cercetările longitudinale și intersectoriale care au folosit instrumente fiabile de interviu pentru a depista epistemologiile pe care le poate accesa un individ (Lahey și ceilalți, 1988), au identificat cinci epistemologii distincte (Kegan 1994). După cum sugerează Figura 3.2, fiecare dintre acestea poate fi descrisă ținând cont de ceea ce reprezintă subiectul și ceea ce reprezintă obiectul, iar fiecare schimbare presupune mutarea de la ceea ce a constituit subiect în epistemologia veche la ceea ce a devenit obiect în epistemologia nouă. Astfel, aici, principiul de bază al sporirii complexității minții nu reprezintă simpla adiție a unor capacități noi (un model al agregării) și nici substituirea unei capacități vechi cu una nouă (un model al înlocuirii), ci subordonarea unor capacități care odată se aflau la conducerea unui domeniu de capacități mai complexe — iată un model evoluționist care reia distincția dintre „transformare" și alte tipuri de schimbări.

O suită de epistemologii din ce în ce mai complexe, cum sunt cele descrise în Figura 3.2, acționează împotriva tendinței inutile de a vedea o persoană ca Peter, care organizează experiențele predominant conform epistemologiei sociale, doar din perspectiva a ceea ce el nu poate realiza, respectiv de a vedea o persoană ca Lynn, care organizează experiențele predominant conform unei epistemologii proprii, doar din perspectiva a ceea ce poate face.

Cu siguranță, orice practicant în educație care și-ar dori să-i fie de ajutor lui Peter, în special unul care ar intenționa să-i faciliteze învățarea transformatoare, ar face bine să cunoască și să respecte locul din care vine Peter, nu doar locul în care ar fi bine să ajungă. O perspectivă constructivistă a dezvoltării asupra învățării transformatoare creează o imagine a acestui tip de învățare pe parcursul întregii vieți ca o traversare a unei succesiuni de punți din ce în ce mai complexe. Din această imagine se desprind trei obligații. În primul rând, trebuie să știm pe care pod ne aflăm. În al doilea rând, trebuie să știm în ce stadiu al traversării acelui pod se află persoana care învață. În al treilea rând, trebuie să fim conștienți de faptul că, pentru ca puntea să poată fi traversată în siguranță, ea trebuie să fie bine ancorată la ambele capete, nu doar la cel care urmează. Nu putem insista doar asupra locului în care ne dorim să ajungă cursantul — capătul îndepărtat al podului — și să ignorăm locul în care se află acum. Dacă Peter se află chiar la început, în partea cea mai apropiată a podului care traversează epistemologia socializată și pe cea a autodeterminării, ar putea fi util să avem în vedere și faptul că el se află în același timp și la capătul îndepărtat al podului precedent. Doar respectând ceea ce el a realizat deja și ce ar avea de pierdut dacă ar devia de la traseu, am putea să-l ajutăm să-și continue călătoria.

		SUBIECT	OBIECT	STRUCTURA SUBIACENTĂ
		PERCEPȚII Fantezii **PERCEPȚII SOCIALE/IMPULSURI**	Mișcare **Senzație**	Singulară/imediată/atomistă
		FAPTE CONCRETE Actualitate Date, cauză-și-efect **PUNCT DE VEDERE** **Conceptul de rol** **Reciprocitate simplă (ochi pentru ochi)** *DISPOZIȚII CONSTANTE* *Nevoi, preferințe* *Conceptul de sine*	Percepții **Percepție socială** *Impulsuri*	Categoria durabilă
Mintea socializată	TRADIȚIONALISM	ABSTRACȚIUNI Ideație Deducție, generalizare Ipoteză, afirmație Idealuri, valori **MUTUALITATE/INTERPERSONALITATE** **Conștiință de rol** **Reciprocitate mutuală** *STĂRI INTERIOARE* *Subiectivitate, conștiință de sine*	Realitate concretă **Punct de vedere** *Dispoziții spre rezistență* *Nevoi, preferințe*	Inter-categorii Trans-categorii
Mintea autonomă	MODERNISM	SISTEME ABSTRACTE Ideologie Formulare, autorizare Relații între abstracțiuni **INSTITUIRI** **Forme de reglementare a relațiilor** **Conștiința rolurilor multiple** *AUTODETERMINARE* *Autoreglementare, autoformare* *Identitate, autonomie, individuație*	Abstracțiuni **Mutualitate** **Interpersonalitate** *Stări interne* *Subiectivitate* *Conștiință de sine*	Sistem/complex
Mintea autotransformatoare	POSTMODERNISM	DIALECTIC Transideologic/postideologic Testarea formulării, paradox Contradicție, opoziție **INTERINSTITUȚIONAL** **Relație între forme** **Interpretare de sine și a altora** *AUTOTRANSFORMARE* *Întrepătrunderea identităților* *Interindividuație*	Ideologia sistemului abstract **Instituirea formelor de reglementare a relațiilor** *Autocreare* *Autoreglementare* *Formarea sinelui*	Trans-sistem Trans-complex

DIRECȚII DE DEZVOLTARE	
K E Y	COGNITIVĂ **INTERPERSONALĂ** *INTRAPERSONALĂ*

Figura 3.2 Cinci epistemologii care cresc în complexitate.

Chiar dacă este ușor și tentant să-l definim pe Peter prin ceea ce nu face sau nu poate să facă (mai ales în comparație cu Lynn), este adevărat și faptul că epistemologia lui socializată îi acordă următoarele capacități: el poate gândi abstract, poate construi valori și idealuri, este capabil de introspecție, își poate subordona interesele pe termen scurt bunăstării unei relații, se poate orienta spre (și se poate identifica cu) așteptările acelor grupuri sociale și relații interpersonale din care își dorește să facă parte.

Din descoperirile cercetărilor empirice știm că de obicei aceste capacități complexe se dezvoltă cam în primii douăzeci de ani de viață, însă unii oameni nu reușesc să le dezvolte în această perioadă (Kegan 1982, 1994). Mulți părinți, de exemplu, ar fi extrem de fericiți dacă adolescenții lor ar avea aceste capacități. Să ne gândim la dorința părinților pentru copiii lor adolescenți de a fi de încredere și de a-și respecta partea lor din obligațiile familiale, cum ar fi să respecte ora de venit acasă sâmbătă seara. Ceea ce pare a fi un îndemn spre un anumit comportament („Să fii acasă până la miezul nopții sau să ne suni") sau o punere la curent cu un anumit lucru („Să știi că este important pentru noi ca tu să te ții de cuvânt") de fapt se dovedește a fi ceva mult mai epistemologic. Părinții nu-și doresc doar ca ai lor copii să vină acasă până la miezul nopții sâmbătă seara; ci își doresc ca ei să o facă dintr-un anumit motiv. Dacă ei respectă ora de venire doar pentru că părinții au un mod foarte eficient de a depista dacă nu s-au ținut de cuvânt și un set motivant de consecințe pe care trebuie să le îndure dacă nu o fac, ei vor fi dezamăgiți până la urmă, deși copiii lor se comportă corect. Părinții de adolescenți nu vor să-și mai asume rolul de „poliție parentală". Ei își doresc ca adolescenții să-și respecte partea de înțelegere nu doar pentru că pot fi obligați să o facă, ci pentru că ei au început

să fie capabili de a prioritiza intrinsec importanța faptului de a fi de încredere. Asta nu este în primul rând o cerință față de comportamentul copiilor lor, ci este o cerință adresată minții lor. Conștientizarea unui anumit lucru („Este important pentru părinții mei să mă țin de cuvânt") nu va fi suficientă să aducă adolescentul acasă la miezul nopții. Mulți adolescenți neascultători știu exact ce prețuiesc părinții lor. Ei pur și simplu nu acordă aceeași importanță acestor lucruri! Intrinsec, sunt conștienți de ele, ca de bombele de pe un câmp minat pe care trebuie să le ocolească, astfel încât să nu explodeze.

Ceea ce își doresc cu adevărat părinții de la adolescenții lor aflați într-un proces de transformare este o îndepărtare de la o epistemologie orientată spre interesul propriu, pe termen scurt, și de la perceperea celorlați drept materie primă pentru necesitățile lor. Această nouă epistemologie se dezvoltă de obicei în copilăria târzie. Ei trebuie să-și relativizeze sau să-și subordoneze propriile interese imediate intereselor unei relații sociale, a cărei continuare este mai valoroasă pentru ei decât satisfacerea unei nevoi imediate. Când realizează această schimbare epistemologică, întreținerea unei legături bazate pe încredere reciprocă cu părinții lor devine mai importantă decât petrecerile până dimineață.

Iar atunci când adolescenții realizează această schimbare (spre mintea socializată din Figura 3.2), într-un mod destul de interesant, noi îi considerăm responsabili. Pentru un adolescent, capacitatea în sine de a fi „modelat de", de a fi „format de", înseamnă responsabilitate. Nenorocul lui Peter este că această epistemologie absolut demnă și complicată se potrivește mult mai bine cu programul ascuns al adolescenței decât cu cel al vieții moderne de adult, care ne impune să câștigăm o oarecare

distanță față de presiunea socială potrivit căreia oamenii care interiorizează necritic și se identifică cu valorile și așteptările celorlalți ar fi iresponsabili! Părinții care, de exemplu, nu sunt capabili să impună limite copiilor lor, care nu îi pot înfrunta, care sunt susceptibili de a fi „modelați de" dorințele lor, sunt considerați iresponsabili. Pentru a dezvolta acest program nou, Peter are nevoie de o epistemologie nouă. Dar aceasta nu înseamnă că el nu a trecut mai devreme printr-o transformare importantă (spre epistemologia socializată) și nu înseamnă că el nu a învățat bine sau nu a învățat suficient. Dificultățile lui prezente apar deoarece complexitatea „programului vieții" cu care se confruntă, calitativ, îl supune mai multor încercări. După Ronald Heifetz (1995), el se confruntă nu cu probleme tehnice (cele care pot fi rezolvate prin ceea ce eu numesc „învățare informativă"), ci cu dificultăți adaptative, cele care nu necesită o cunoaștere în plus, ci ca el să cunoască diferit. Din acest motiv el are nevoie de ajutorul învățării transformatoare.

Transformarea epistemologică pentru care Peter are nevoie de ajutor ca s-o înceapă — transformarea spre un cadru de referință autonom — este cea pe care o găsim adesea privilegiată involuntar în scrierile despre învățarea la adulți. Mezirow (2000) vorbește despre faptul că trebuie să privim atenți la asumpțiile din spatele oricărei relații umane care pare de la sine înțeleasă. „Trebuie să reflectăm critic asupra presupozițiilor celui care comunică" cu noi, spune el. „Trebuie știm dacă persoana care ne pune un diagnostic are pregătire medicală sau dacă cel care ne îndrumă la locul de muncă are autoritatea necesară să facă asta." În esență, zice Mezirow, trebuie să „considerăm drept obiect ... ceea ce este perceput ca fiind de la sine înțeles, cum ar fi cunoștințele convenționale; [sau] o anumită

perspectivă religioasă", decât să fim subiectul (supusul) său. Acesta nu este un îndemn spre o schimbare epistemologică; este un îndemn spre o *anumită* schimbare epistemologică, mutarea de la mintea socializată la cea autodeterminată. Este un îndemn foarte potrivit, având în vedere că adultul care învață nu este prea departe de intrarea pe acest pod epistemologic (dar nu l-a traversat încă).

Însă chiar dacă se încadrează foarte bine în „programă", trebuie să fim atenți să nu creăm modele de învățare care îl depășesc prea mult pe cel care învață. De exemplu, când Mezirow spune că cei care practică învățarea transformatoare vor să sprijine capacitatea celui care învață „de a-și negocia propriile scopuri, valori, sentimente și semnificații decât să acționeze în conformitate cu ale altora", lansează din nou îndemnul la mutarea spre autodeterminare, și e de înțeles că invocă un model de educare care să sprijine această schimbare: „Modelul general acceptat de educare a adulților implică un transfer de autoritate de la cel care predă la cei care învață". Dar chiar și atunci când această schimbare particulară este podul transformațional potrivit pentru cursant, fiecare dintre noi, în calitate de educatori ai adulților, are nevoie de ajutor în a realiza cât de rapid sau gradual trebuie să aibă loc acest transfer de autoritate ca să fie optim pentru acel învățăcel, ceea ce depinde de cât de mult a avansat el pe acest pod.

Acest transfer de autoritate la care se referă Mezirow reflectă îndemnul familiar din literatura dedicată educării adulților la luarea în considerare și la respectarea calității de cursanți autonomi a tuturor celor care învață, chiar și numai pentru calitatea lor de adulți. Gerald Grow (1991) îi numește cursanți autonomi pe cei care sunt capabili să:

se autoexamineze, să-și analizeze cultura și mediul cu scopul de a înțelege cum să separe ceea ce simt de ceea ce ar trebui să simtă, ceea ce prețuiesc de ceea ce ar trebui să prețuiască și ceea ce își doresc de ceea ce ar trebui să-și dorească. Își dezvoltă gândirea critică, inițiativa individuală și conștiința de sine ca fiind cocreatori ai culturii care îi modelează.

Dar atunci când experții în educarea adulților ne spun că vor ca elevii lor să „înțeleagă cum să separe ceea ce simt de ceea ce ar trebui să simtă, ceea ce prețuiesc de ceea ce ar trebui să prețuiască și ceea ce își doresc de ceea ce ar trebui să-și dorească", oare iau suficient de serios în considerare posibilitatea că, atunci când mintea socializată este dominantă în crearea de sens, ceea ce ar trebui să simțim să devină ceea ce simțim, ceea ce ar trebui să prețuim să devină ceea ce prețuim, iar ceea ce ar trebui să ne dorim să devină ceea ce ne dorim? Scopul lor așadar ar putea să nu țină de faptul ca elevii lor să poată identifica și valorifica distincția dintre două părți deja conturate, ci de promovarea unei evoluții calitative a minții prin care să se creeze chiar acea distincție. Scopul lor ar putea implica mai mult decât activitatea cognitivă de „distingere", un termen fad care nu reușește să capteze chinul sinelui care vrea să se rupă de mediul său cultural. Deși acest scop este perfect potrivit pentru a ajuta adulții să atingă „programa" cultural mai larg al lumii moderne, ar putea fi necesar ca educatorii să înțeleagă mai bine cât de ambițioasă este aspirația lor și cât de costisitor poate părea acest proiect pentru învățăceii lor.

Nu toți cursanții adulți pot fi autonomi doar datorită calității lor de adult și nici nu pot fi antrenați prea ușor să devină independenți. Educatorii care se așteaptă de la elevii lor să-și

găsească singuri drumul, nu le cer doar să dobândească noi aptitudini, să-și schimbe stilul de învățare ori să-și sporească încrederea în sine. Le cer multora dintre ei să schimbe total modul în care se înțeleg pe ei înșiși, în care privesc lumea lor și relația dintre ei și aceasta. Le cer multora dintre ei să riște loialitatea și devotamentul care au construit fundația vieților lor. Până la urmă, dobândim autoritate personală doar relativizând — adică, doar schimbând fundamental — relația noastră cu autoritatea publică. Aceasta este o călătorie lungă, adesea dureroasă, și una care, în cea mai mare parte a timpului, poate fi resimțită mai mult ca o răzvrătire decât ca o expediție cât de cât antrenantă (și mai puțin provocatoare de conflicte interioare) spre a descoperi noi teritorii.

Observați cât de rătăcit devine Peter în momentul în care cel care i-a fost mentor atâta timp presupune dintr-o dată că el este capabil de o învățare autonomă. Cu siguranță, Anderson se vede ca pe un angajator-educator-de-adulți care își emancipează și împuternicește angajatul, care este devotat și consecvent în transferul lui de autoritate, având grijă să nu îl submineze pe Peter, implicându-se în afacerile de care ar trebui să se ocupe el și chiar refuzând cererile mascate ale lui Peter de a se implica și de a-i oferi o hartă și o destinație. Ceea ce Anderson vede ca pe o dovadă de încredere în capacitatea lui Peter de autodeterminare, Peter vede ca un vacuum derutant de așteptări venite din exterior și un mesaj indirect de la șeful lui că nu-i mai pasă atât de mult ce se va întâmpla cu Peter. Am auzit nenumărate plângeri despre ineficiența lui Anderson în calitate de lider, că i-a cerut prea mult dintr-o dată lui Peter; și totuși, atunci când avem ocazia să ne examinăm propriile abilități de conducere în calitate de educatori, foarte mulți dintre noi vom ajunge la concluzia că

noi înșine — de cele mai multe ori având cele mai bune intenții — am procedat ca Anderson în propriile noastre săli de clasă.

La final, o suită de epistemologii ca cele descrise în Figura 3.2 ne poate reaminti că, deși unele dintre planurile noastre îi depășesc pe elevi, e posibil ca altele să fie prea înapoiate; în vreme ce nu reușim să descifrăm corect situația lui Peter văzându-l doar prin prisma a ceea ce nu poate face, de asemenea putem rata ocazia de a aprecia oportunitățile de învățare ale lui Lynn, văzând-o doar prin prisma capacităților pe care și le-a dezvoltat deja. Mișcarea spre mintea autonomă — valorizată, deși ea s-ar putea afla involuntar în subtextul aspirațiilor noastre către învățarea transformatoare — nu este singura schimbare epistemologică fundamentală din viața adultă. Nici greutățile întâmpinate în procesul de învățare care duce spre mintea autonomă nu sunt singurele greutăți pe care le vor întâlni adulții acestui secol.

Mintea autonomă este echipată, în esență, pentru a face față încercărilor modernismului. Spre deosebire de tradiționalism, în care un set destul de omogen de definiții despre cum ar trebui să trăim este promulgat prin reglementări coerente, modele și coduri ale comunității ori ale grupului, modernismul este caracterizat de un pluralism în continuă creștere, de multiplicitate și de competiția pentru loialitatea față de un anumit mod de viață. Modernismul ne impune să fim ființe cât mai sociale; trebuie de asemenea să ne dezvoltăm autoritatea interioară pentru a privi critic și a emite judecăți asupra așteptărilor și cerințelor care ne bombardează din toate direcțiile. Totuși, adulții care învață în vremurile noastre nu întâmpină doar dificultățile impuse de modernism, ci și pe cele ale postmodernismului. Postmodernismul ne îndeamnă să câștigăm o anume distanță chiar și față de autoritatea noastră interioară, astfel încât să nu

fim captivi în propriile noastre teorii, să putem recunoaște că sunt incomplete, să putem îmbrățișa în același timp chiar și sisteme contradictorii. Toate aceste încercări — o „programă" total diferită — apar în contexte extrem de personale, precum relațiile conflictuale, în care reușim sau nu să menținem în interior părțile combatante, în loc să proiectăm una dintre părți asupra adversarului, dar apar și în contexte publice precum educația superioară propriu-zisă, în care reușim sau nu să realizăm că disciplinele teoretice sunt, inevitabil, într-o oarecare măsură, proceduri ideologice pentru crearea și validarea a ceea ce este considerat drept cunoaștere adevărată. Și Lynn, se pare, mai are poduri de traversat. Ea are propriile sale nevoi pentru învățarea transformatoare, oricum diferite de cele ale lui Peter. Ea îi pune pe educatori în fața provocării de a crea un alt set de planuri de învățare, ceea ce o va ajuta în devenirea ei viitoare.

„Spiritul", scria Hegel în *Fenomenologia spiritului*, „nu se odihnește niciodată, ci este tot timpul implicat într-o mișcare continuă progresivă, dându-și o nouă formă." Cum altfel am putea înțelege învățarea tranformațională — și oportunitățile noastre în calitate de educatori — decât prin a înțelege mai bine procesele creative ale dezvoltării propriu-zise, la care cursanții noștri au luat parte înainte, în timpul și după participarea la orele noastre?

Bibliografie

Belenky, M.F., Clinchy, B. McV., Goldberger, N.R. și Tarule, J.M. *Women»s Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind.* New York: Basic Books, 1986.

100 Grow, G. „Teaching Learners to Be Self-Directed." *Adult Education Quarterly*, 1991, 41(3), 125–49.

Heifetz, R.A. *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

Kegan, R. *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Kegan, R. În *Over Our Heads: The Mental Demands of Ordinary Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

Kohlberg, L. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: HarperCollins, 1984.

Lahey, L. et al. *A Guide to the Subject-Object Interview: Its Administration and Interpretation*. Cambridge, MA: Subject-Object Workshop, 1988.

Mezirow, J. „Learning to Think Like an Adult — Core Concepts of Transformation Theory." În J. Mezirow and Associates: *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Piaget, J. *Construirea realului la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

Învățarea prin expansiune

Spre o reconceptualizare a învățării bazată pe teoria activității

YRJÖ ENGESTRÖM

Yrjö Engeström este fondatorul și liderul Centrului pentru Teoria Activității și Cercetarea Dezvoltării la Universitatea din Helsinki, Finlanda, fiind în același timp profesor la Universitatea din California, în San Diego. În esență, el își construiește munca teoretică pe așa-numita abordare cultural-istorică a învățării și dezvoltării mentale, teorie a activității care a fost lansată pentru prima dată în Uniunea Sovietică în anii 1920–30 de Lev Vîgotski. Totuși, în disertația sa asupra „învățării prin expansiune" din 1987, el a combinat această abordare cu cercetarea teoretică a sistemelor a britanicului Gregory Bateson referitoare la situațiile constrângerilor duble și la nivelurile învățării, astfel introducând noțiunea de conflicte, care nu se regăsea în cadrul de lucru al lui Vîgotski. În următoarea versiune ușor scurtată a articolului, Engeström însumează dezvoltarea istorică și statutul actual al teoriei activității și ilustrează potențialul ei printr-un

 studiu de caz din munca lui de la Laboratorul de Depășire a Limitelor din Helsinki.

Introducere

Orice teorie a învățării trebuie să răspundă la cel puțin patru întrebări centrale: (1) Cine sunt subiecții învățării — cum sunt definiți și localizați? (2) De ce învață ei — ce îi face să depună acest efort? (3) Ce învață ei — care sunt conținuturile și rezultatele învățării? (4) Cum învață ei — care sunt activitățile-cheie din procesele de învățare? În acest capitol voi folosi aceste patru întrebări pentru a examina teoria învățării prin expansiune (Engeström, 1987) dezvoltată în cadrul teoriei cultural-istorice a activității.

Înainte să abordăm învățarea prin expansiune, voi face o prezentare scurtă a evoluției și a cinci idei principale ale teoriei activității. Cele patru întrebări și cinci principii compun o matrice pe care o voi folosi pentru a sistematiza discursul meu despre învățarea prin expansiune.

Voi concretiza ideile teoretice ale acestul capitol cu ajutorul unor exemple și descoperiri dintr-un studiu de intervenție aflat în desfășurare, pe care îl realizăm în domeniul multiorganizațional al asistenței medicale pentru copii în zona Helsinki din Finlanda. După ce voi prezenta cadrul și dificultățile de învățare întâlnite, voi vorbi pe rând despre cele patru întrebări, folosind materiale selectate din cadrul proiectului pentru a sublinia răspunsurile oferite de teoria învățării prin expansiune.

Voi încheia prin a vorbi despre implicațiile teoriei învățării prin expansiune asupra felului în care înțelegem direcțiile urmate în învățare și dezvoltare.

Teoria cultural-istorică a activității a fost inițiată de Lev Vîgotski (1978) în anii 1920 și la începutul anilor 1930. A fost dezvoltată în continuare de colegul și discipolul lui Vîgotski, Alexei Leontiev (1978, 1981). În interpretarea mea, teoria activității a fost dezvoltată pe parcursul a trei generații de cercetare (Engeström 1996). Prima generație, concentrată în jurul lui Vîgotski, a creat ideea de *mediere*. Această idee a luat o formă definitivă în bine cunoscutul model triunghiular al lui Vîgotski (1978, p. 40), în care conexiunea condiționării directe între stimul (S) și răspuns (R) era transformată de „un act complex, mediat" (Figura 4.1A). La ideea lui Vîgotski de mediere culturală a acțiunilor se face adesea referire prin triada subiectului, a obiectului și a artefactului mediator (Figura 4.1B).

Inserția artefactelor culturale în acțiunile umane era revoluționară prin faptul că unitatea de bază a analizei depășise acum diviziunea dintre individul cartezian și structura socială intangibilă. Individul nu mai putea fi înțeles fără a ține cont de aspectele sale culturale; iar societatea nu mai putea fi înțeleasă fără implicarea indivizilor care folosesc și produc artefacte. Aceasta însemna că obiectele încetaseră să fie doar materie primă pentru

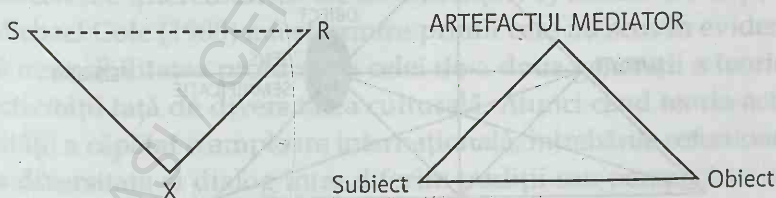


Figura 4.1 (A) Modelul acțiunii mediate al lui Vîgotski și (B) reformularea lui obișnuită.

formarea operațiilor logice la nivelul subiectului, așa cum erau pentru Piaget. Obiectele deveniseră entități culturale și orientarea spre obiect a acțiunii devenise cheia pentru înțelegerea psihicului uman.

Limitarea primei generații a fost faptul că unitatea de analiză rămânea focalizată pe individual. Aceasta a fost depășită de a doua generație, concentrată în jurul lui Leontiev. În bine cunoscutul său exemplu al „vânătorii colective primitive" (Leontiev 1981, pp. 210–213), Leontiev a expus pe larg diferența crucială dintre o acțiune individuală și o activitate colectivă. Totuși, Leontiev nu a dezvoltat grafic modelul original al lui Vîgotski într-un model de sistem al activității colective. Un asemenea model este ilustrat în Figura 4.2.

Micul triunghi din partea de sus a Figurii 4.2 poate fi văzut ca „vârful aisbergului", reprezentând acțiunile individuale și de grup încorporate într-un sistem de activitate colectivă. Obiectul este ilustrat printr-un oval, indicând faptul că acțiunile orientate spre obiect sunt întotdeauna, explicit sau implicit, caracterizate

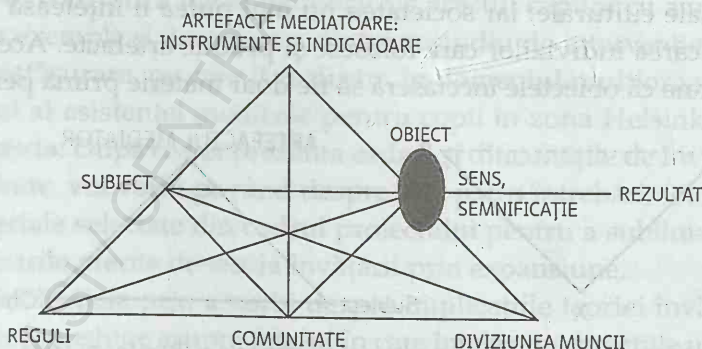


Figura 4.2 Structura unui sistem al activității umane (Engeström, 1987, p. 78).

de ambiguitate, surpriză, interpretare, extragere de semnificații și potențial de schimbare.

Conceptul de activitate a dus paradigma cu un mare pas în față prin faptul că a îndreptat atenția asupra interrelațiilor complexe dintre subiectul individual și comunitatea sa. În Uniunea Sovietică, sistemele de activitate socială studiate doar de teoreticienii activității erau în mare parte limitate la joc și învățare în rândul copiilor, iar contradicțiile specifice activității rămâneau un subiect extrem de sensibil. Începând cu anii 1970, tradiția a fost preluată și reconceptualizată de cercetătorii radicali din Occident. Noi domenii de activitate, inclusiv munca, au devenit ținta unor cercetări concrete. A început să apară o diversitate foarte mare de aplicații ale teoriei activității, după cum sunt prezentate în antologiile recente (de ex., Chaiklin *et al.* 1999; Engelsted *et al.* 1993; Engeström *et al.*, 1999). Ideea contradicțiilor interne ca forță conducătoare a schimbării și dezvoltării în sistemele de activitate, atât de puternic conceptualizată de Ilienkov (1977), a început să-și câștige statutul cuvenit ca principiu de ghidare a cercetării empirice.

Începând cu lucrările fundamentale ale lui Vîgotski, abordarea cultural-istorică a servit în mare parte drept discurs al dezvoltării verticale spre „funcții psihologice superioare". Cercetările interculturale ale lui Luria (1976) au fost o excepție. Michael Cole (1988) a fost printre primii care au scos în evidență insensibilitatea profundă a celei de-a doua generații a teoriei activității față de diversitatea culturală. Atunci când teoria activității a căpătat o amploare internațională, întrebările referitoare la diversitate și dialog între diferite tradiții sau perspective au devenit niște provocări tot mai serioase. Acestor provocări urma să le facă față a treia generație a teoriei activității.

A treia generație a teoriei activității trebuie să dezvolte instrumente conceptuale de înțelegere a dialogului, a perspectivelor multiple și a rețelelor din sistemele de activitate interacțională. Wertsch (1991) a introdus ideile lui Bakhtin (1981) despre dialog ca pe un mod de a extinde cadrul vîgotskian. Ritva Engeström (1995) a mai făcut un pas înainte alăturând ideile lui Bakhtin și conceptul de activitate al lui Leontiev, iar alții au dezvoltat noțiuni precum „rețea de activitate", au discutat despre teoria actorului-rețea a lui Latour și au elaborat conceptul de depășire a limitelor în cadrul teoriei activității.

Aceste dezvoltări indică faptul că a fost deschisă ușa pentru formarea celei de-a treia generații a teoriei activității. În acest tip de cercetare, modelul de bază este extins pentru a include cel puțin două sisteme interactive de activitate (Figura 4.3).

În Figura 4.3, obiectul pleacă din starea inițială și nereflectată, în care constituia „materia primă" dată în acea situație (obiectul 1; de exemplu, un anumit pacient care intră în cabinetul unui medic) spre o nouă stare, devenind un obiect cu o semnificație colectivă construit de sistemul de activitate (obiectul 2; de exemplu, pacientul construit ca un specimen al unei categorii de afecțiuni bio-medicale și astfel ca o instanțiere a obiectului general boală/sănătate), transformându-se apoi într-un obiect construit colectiv (obiectul 3; de exemplu, o înțelegere împărtășită despre situația de viață a pacientului și planul de îngrijire). Obiectul activității este o țintă în mișcare și nu este reductibil la un scop conștient și pe termen scurt.

În această formă, teoria activității poate fi rezumată cu ajutorul a cinci principii (pentru sinteze anterioare, vezi Engeström 1993, 1995, 1999a).

Primul principiu constă în faptul că un sistem de activitate colectiv, mediat de un artefact și orientat spre obiect, putând fi văzut în rețeaua sa de relații cu alte sisteme, este luat ca o primă unitate a analizei. Acțiunile individuale și de grup orientate spre scop, la fel ca și operațiunile automate, sunt unități de analiză relativ independente, dar subordonate, putând fi înțelese doar în cazul în care ar fi interpretate în comparație cu fundalul sistemelor de activitate. Sistemele de activitate se realizează și se reproduc prin generarea de acțiuni și operațiuni.

Al doilea principiu se referă la multitudinea vocilor sistemelor de activitate. Un sistem de activitate constă întotdeauna dintr-o comunitate cu multe puncte de vedere, tradiții și interese. Diviziunea muncii în cadrul unei activități creează poziții diferite pentru participanți, aceștia au propriul lor istoric, iar sistemul de activitate propriu-zis implică o multitudine de straturi și palete ale istoriei gravate în artefactele, regulile și convențiile sale. Multitudinea vocilor este amplificată în rețelele sistemelor

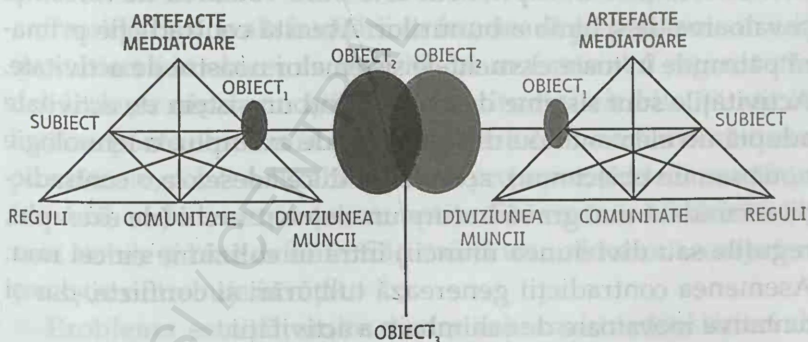


Figura 4.3 Două sisteme interactive de activitate ca model minim al celei de-a treia generații a teoriei activității.

cu activitate interactivă. Este o sursă de dificultăți și inovații, necesitând interpretare și negociere.

Al treilea principiu este istoricitatea. Sistemele de activitate capătă formă și sunt transformate pe parcursul a lungi perioade de timp. Problemele și potențialul lor pot fi înțelese doar în comparație cu istoricul lor. Istoria în sine trebuie studiată ca istorie locală a activității și a obiectelor sale și ca istorie a ideilor și instrumentelor teoretice care au modelat activitatea. Așadar, munca în domeniul medical trebuie analizată în comparație cu istoricul organizării ei locale și cu istoricul global al conceptelor, procedurilor și instrumentelor medicale implicate și acumulate în activitatea locală.

Al patrulea principiu este rolul central pe care îl au contradicțiile ca sursă a schimbării și dezvoltării. Contradicțiile nu sunt același lucru cu problemele sau conflictele. Contradicțiile sunt tensiuni structurale care se acumulează în decursul istoriei în cadrul și între sistemele de activitate. Contradicția primară a activităților în capitalism este între valoarea de folosință și valoarea de schimb a bunurilor. Această contradicție primară pătrunde în toate elementele sistemelor noastre de activitate. Activitățile sunt sisteme deschise. Când un sistem de activitate adoptă un element nou din exterior (de exemplu, o tehnologie nouă sau un obiect nou), acest lucru duce adesea la o contradicție secundară mai gravă în care un element vechi (de exemplu, regulile sau diviziunea muncii) intră în coliziune cu cel nou. Asemenea contradicții generează tulburări și conflicte, dar și tentative inovatoare de schimbare a activității.

Al cincilea principiu presupune posibilitatea unor transformări lărgite în sistemele de activitate. Sistemele de activitate trec prin cicluri relativ lungi de transformări calitative. Pe măsură ce

contradicțiile unui sistem de activitate se agravează, unii participanți încep să pună la îndoială și să nu mai respecte normele stabilite ale sistemului. În unele cazuri, acest lucru escaladează într-o viziune colaborativă și un efort colectiv deliberat spre schimbare. O transformare prin expansiune este realizată atunci când obiectul și motivul activității sunt reconceptualizate pentru a cuprinde un orizont de posibilități radical lărgit în comparație cu cel din modul de activitate precedent. Un ciclu întreg al transformării expansive poate fi înțeles ca o călătorie colectivă prin *zona proximei dezvoltări* a activității:

> *Distanța dintre acțiunile zilnice prezente ale indivizilor și noua formă istorică a activității sociale este cea care poate fi generată în mod colectiv ca soluție pentru dubla constrângere încorporată în mod potențial în acțiunile zilnice (Engeström, 1987, p. 174).*

Învățarea prin expansiune — o nouă abordare

Teoriile clasice ale învățării se focusează pe procesele în care un subiect (de obicei un individ, iar mai recent o organizație) dobândește niște cunoștințe sau aptitudini vizibile, în așa fel încât se poate observa în comportamentul lui o schimbare corespunzătoare, relativ durabilă. Este o presupoziție de la sine înțeleasă că acele cunoștințe sau aptitudini care vor fi dobândite sunt stabile și bine definite. Căci există un „educator" competent care știe ce trebuie învățat.

Problema este că multe dintre cele mai inedite tipuri de învățare în organizațiile de muncă încalcă această presupoziție. Oamenii și organizațiile învață tot timpul un conținut instabil, care nu este nici măcar definit sau înțeles dinainte. În cazul

transformărilor importante din viața personală și din practicile organizaționale, trebuie să învățăm noi forme de activitate care încă nu sunt acolo. Ele sunt literalmente învățate în timp ce sunt create. Teoriile clasice ale învățării au foarte puțin de oferit pentru cineva care vrea să înțeleagă aceste procese.

Teoria despre învățare a lui Gregory Bateson (1972) este una dintre puținele abordări utile în angajarea în această provocare. Bateson a făcut distincția dintre trei niveluri ale învățării. Învățarea I se referă la condiționare, la achiziția răspunsurilor considerate corecte într-un anumit context — de exemplu, învățarea răspunsurilor corecte într-o sală de clasă. Bateson scoate în evidență faptul că oricând observăm Învățarea I, are loc și Învățarea II: oamenii dobândesc regulile și tiparele prestabilite de comportament caracteristice contextului propriu-zis. Astfel, în sălile de clasă, elevii învață „programa ascunsă" a ceea ce înseamnă să fii elev: cum să mulțumești profesorii, cum să treci de examene, cum să te integrezi în grupuri etc. Câteodată, contextul îi bombardează pe participanți cu cerințe contradictorii: Învățarea II creează o dublă constrângere. Asemenea presiuni pot conduce la Învățarea III, în care o persoană sau un grup începe să pună la îndoială în mod radical sensul și semnificația contextului și să construiască un context alternativ lărgit. Învățarea III este în esență un efort colectiv. După cum subliniază Bateson, procesele care au loc în Învățarea III sunt rare și periculoase:

> *Chiar și o tentativă spre Nivelul III poate fi periculoasă, iar unii ajung să meargă pe lângă drum. Aceștia sunt adesea etichetați drept psihotici de către psihiatrie, iar unii nici nu mai pot să folosească pronumele la persoana întâi (Bateson, 1972, pp. 305–306).*

Conceptualizarea lui Bateson pentru Învățarea III a fost o propunere provocatoare, nu o teorie elaborată. Teoria învățării prin expansiune dezvoltă ideea lui Bateson într-un cadru sistematic. Învățarea III este văzută ca o activitate de învățare care are propriile acțiuni și instrumente tipice (despre care se va discuta mai târziu în acest capitol). Obiectul învățării prin expansiune este întregul sistem de activitate în care sunt angajați cei care învață. Activitatea de învățare prin expansiune produce noi tipare culturale de activitate.

Dificultățile de învățare în îngrijirea pediatrică din Helsinki

În Finlanda, serviciile de sănătate publică sunt finanțate în principal din impozitare, iar pacientul plătește de obicei și un onorariu nominal pentru o vizită. O problemă structurală critică în zona Helsinki este folosirea excesivă a serviciilor spitalicești de top, cauzată în timp de concentrația de spitale din această zonă. În asistența medicală pentru copii, serviciile medicale de top sunt reprezentate de Spitalul de Copii, care are reputația de a-și fi monopolizat pacienții și de a nu-i încuraja în mod activ să folosească serviciile centrelor de sănătate de asistență primară. Din cauza prețurilor în creștere, există acum o mare presiune politică de schimbare a acestei diviziuni a muncii în favoarea utilizării crescute a serviciilor de asistență primară.

Problema se manifestă cel mai acut printre copiii cu boli cronice, în special printre cei cu diagnostice multiple și neclare. Copiii cu astm și alergii severe reprezintă un grup tipic cu o creștere rapidă. Acești copii sunt purtați adesea între diverse instituții de asistență medicală fără ca cineva să aibă o privire de

 ansamblu și o responsabilitate generală pentru traiectoria îngrijirii copilului.

Spitalul de Copii a decis să răspundă presiunilor prin inițierea și găzduirea unui efort colaborativ de restructurare, facilitat de grupul nostru de cercetare printr-o metodă numită *Laboratorul de Depășire a Limitelor*. Au fost invitați aproximativ 60 de reprezentanți ai medicilor, asistenților și ai altor angajați responsabili pentru îngrijirea medicală a copiilor din zona Helsinki, pentru a se întâlni în cadrul a zece sesiuni de câte trei ore, ultima având loc pe la mijlocul lui februarie 1998. Participanții au vizionat o serie de cazuri ale pacienților care au fost înregistrate de către cercetători. Cazurile au demonstrat în diferite moduri problemele cauzate de lipsa de coordonare și comunicare dintre diferiți furnizori de servicii medicale din zonă. Problemele au luat forma unui număr excesiv de vizite, a atribuirii neclare a responsabilității și a eșecului de a informa ceilalți furnizori implicați (inclusiv familia pacientului) despre diagnosticele, acțiunile și planurile medicului.

Provocarea educațională în acest context era dobândirea unei noi modalități de lucru în care părinții și personalul diferitelor organizații de asistență medicală să planifice și să monitorizeze împreună traiectoria de îngrijire a copilului, asumându-și o responsabilitate comună pentru progresul lui general. Nu exista un model predefinit care ar fi rezolvat aceste probleme; niciun educator nu deținea răspunsul corect.

Cine și unde sunt subiecții învățării?

Această provocare educațională nu putea fi rezolvată prin formarea individuală a personalului medical și a părinților

pentru a adopta niște cunoștințe și aptitudini noi. Problema în cauză era organizațională, a acționa asupra persoanelor individuale nu era o soluție.

Pe de altă parte, nu exista un subiect colectiv pe care îl puteam aborda și însărcina să preia responsabilitatea pentru schimbare. Ordinele și îndrumările nu sunt de mare ajutor atunci când conducerea nu știe ce ar trebui să conțină acest tip de directive. Conducerea Spitalului de Copii — oricât de competentă și experimentată ar fi fost — era conștientă de propriile-i limitări în această situație și a cerut ajutor.

Teoriile recente ale învățării contextuale (Lave și Wenger 1991; Wenger 1998) și ale cognițiilor distribuite între participanți (Hutchins 1995) se referă la *comunități de practică* bine legate sau la *sisteme funcționale*, cum ar fi echipele orientate spre sarcină sau unitățile de lucru, care devin subiecți colaboratori ai învățării.

Dar în domeniul multiorganizațional al asistenței medicale pentru copii din Helsinki, nu există o unitate de lucru bine închegată care ar putea fi, realist, un centru de coordonare. În cazul individual al fiecărui pacient, combinația de instituții, specializări și practicieni implicați în asigurarea asistenței este diferită și este aproape imposibil de identificat un *locus* de control stabil.

Teoria actorului-rețea a lui Latour (1987) ne recomandă să localizăm învățarea într-o rețea eterogenă de actori umani și non-umani. Este în regulă, dar principiul simetriei generalizate al lui Latour transformă actorii (sau actanții, cum preferă el să-i numească) în cutii negre fără proprietăți sau contradicții sistemice interne identificabile. Dacă vrem să avem succes în confruntarea diferitor actori implicați în asistență, trebuie să fim capabili să atingem și să declanșăm unele dinamici și tensiuni interne în

contextele instituționale respective, dinamici care pot susține un efort serios de învățare din partea lor.

În cazul nostru, învățarea trebuie să apară într-un mozaic schimbător al *sistemelor de activitate interconectate* care sunt energizate de propriile lor contradicții interioare. O constelație minimă a sistemelor de activitate include sistemele de activitate din Spitalul de Copii, sistemul de activitate din centrul de asistență medicală primară și sistemul de activitate din familia copilului. În cazul fiecărui pacient individual, circumstanțele celor trei sisteme de activitate sunt diferite. Totuși, caracteristicile structurale generale și poziționarea în rețele a fiecăruia rămân suficient de stabile pentru a permite analiza și remodelarea.

În Laboratorul de Depășire a Limitelor, constelația de bază a celor trei sisteme de activitate a fost implementată astfel încât practicienii de la spital să fie așezați într-o parte a camerei, iar practicienii de la centrul de asistență medicală primară, în cealaltă parte. Vocile familiilor pacienților veneau din partea din față a camerei, din înregistrările video realizate urmărindu-i de-a lungul vizitelor lor la spital și la centrul de sănătate și de asemenea de la părinții invitați să se alăture sesiunilor.

În prima sesiune a Laboratorului de Depășire a Limitelor, am prezentat cazul unui băiat născut prematur, care suferea de simptome ale astmului și infecții respiratorii repetate. Îngrijirea lui a început la Spitalul de Copii în luna august. Până la mijlocul lui noiembrie, medicul lui de la centrul de sănătate nu a primit nicio informație cu privire la începerea îngrijirii de la spital sau la planurile de îngrijire ulterioară. Pentru că medicul de la centrul de sănătate nu a putut să vină personal la sesiunea de la Laborator, am prezentat participanților un interviu înregistrat

cu ea. Faptul că medicul a folosit vorbirea indirectă — împrumutând vocea unui medic de la spital — a făcut declarația ei deosebit de percutantă:

EXTRAS 1 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 1)

INTERVIEVATORUL: Mă întrebam dacă ar fi loc de negociere, adică, întotdeauna e atât de unilateral totul și spitalul decide că acum este într-un stadiu când poate fi trimis spre asistența primară ... Există ceva discuții pe tema asta?
MEDICUL PERSONAL: Nu m-a întrebat nimeni niciodată: „Ați lua acest pacient pentru o consultație ulterioară?" Dar vă repet, eu nu sunt specializată în pediatrie.

În cadrul ședinței de la Laborator, practicienii de la Spitalul de Copii au negat în mare parte că informațiile referitoare la pacient n-ar fi fost trimise la centrele de sănătate și au susținut că hârtiile trebuie să se fi pierdut pe la centrul de sănătate. Pe de altă parte, practicienii de la centrul de sănătate au susținut că se întâmpla destul de des ca Spitalul de Copii să nu trimită informațiile despre pacienți către centru. Cu alte cuvinte, în acest punct, multitudinea de voci din cadrul interacțiunii a luat forma unor poziții defensive care se blocau una pe alta. Spre sfârșitul primei întâlniri, medicul-șef de la Spitalul de Copii a realizat o primă deschizătură în acest blocaj:

EXTRAS 2 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 1)

MEDICUL-ȘEF DE LA SPITALUL DE COPII: Acum cred că avem o problemă destul de evidentă, trebuie doar să vedem dacă fișa pacientului chiar e trimisă spre asistența primară.

În timp ce învățarea prin expansiune era în mod clar distribuită printre și între cele trei sisteme-cheie de activitate, acțiunile ca cele ale medicului-șef arată că sunt de asemenea implicați și agenți individuali. Oricum, indivizi diferiți, vorbind pe voci diferite, iau poziția de subiect conducător al activității în diferite momente. Rolul de subiect conducător și agent nu este unul fix, ci în continuă schimbare.

De ce învață ei — ce îi determină să depună acest efort?

Pentru teoria învățării contextuale sau situative (Lave și Wenger 1991), motivația pentru învățare derivă din participarea la practici colaborative cu valoare culturală în care este produs ceva util. Acesta pare un punct de început satisfăcător când îi vedem pe novici căpătând gradual competențe în practici relativ stabile. Totuși, motivația pentru procesele riscante ale învățării prin expansiune, asociate cu transformări majore în sistemele de activitate, nu sunt bine explicate prin simpla participare și achiziție graduală de competențe.

După cum am indicat mai devreme, Bateson (1972) a sugerat faptul că Învățarea III este declanșată de constrângerile duble generate de cerințele contradictorii pe care contextul le impune participanților. În Laboratorul de Depășire a Limitelor, le-am cerut participanților să articuleze cerințele contradictorii inerente în activitățile din munca lor prin prezentarea unei serii de cazuri înregistrate video ale unor pacienți cu probleme. În câteva dintre aceste cazuri, era prezentă și mama pacientului. Acest lucru i-a împiedicat pe participanți să arunce vina asupra clienților pentru probleme și a fost o adiție importantă la problema dublei constrângeri.

În ciuda dovezilor copleșitoare, conștientizarea și articularea contradicțiilor au fost foarte dificile pentru practicieni. Primele declarații în acest sens au început să apară în a treia ședință a Laboratorului de Depășire a Limitelor:

EXTRAS 3 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 3)

ASISTENTĂ DE LA SPITAL: Un copil bolnav cronic suferind de câteva boli nu are neapărat un medic care să fie în mod clar responsabil de el. Asistența este fragmentată. Informațiile din fișa medicală a pacientului sunt foarte fragmentate. Nu este foarte ușor să tragi concluzii despre ce s-a întâmplat cu acest copil în timpul ultimei vizite, nemaivorbind de accesarea informațiilor referitoare la vizitele de la alt spital, de exemplu de ce fel de îndrumare și consiliere ar avea nevoie familia. Câteodată nu sunt de găsit nici informațiile despre medicația curentă. Abia dacă sunt în memoria părinților sau scrise pe vreo bucată de hârtie. Deci găsirea informațiilor despre tratamentul bolii în comparație cu situația clinică sau despre intervenția în situații de urgență poate însemna o muncă de detectiv...

Pentru ca situația să capete o semnificație limpede, trebuie să explorăm *istoria* recentă a sistemelor de activitate implicate. Încă de la sfârșitul anilor 1980, centrele municipale de asistență medicală primară, principiul medicului personal și echipele multiprofesionale au crescut în mod eficient continuitatea asistenței, înlocuind *vizita* izolată cu o *relație de îngrijire* de lungă durată ca obiect al activității de muncă a practicianului. Noțiunea de *relație de îngrijire* a devenit gradual instrumentul conceptual cheie pentru planificarea și înregistrarea muncii în centrele de sănătate.

O dezvoltare paralelă a avut loc în spitalele finlandeze. În deceniile postbelice, spitalele au devenit mai mari și mai complicate. Fragmentarea în specializări a dus la reclamații și a fost

văzută ca fiind parțial responsabilă pentru creșterea rapidă a prețurilor pentru serviciile din spitale. Pe la sfârșitul anilor 1980, spitalele au început să creeze și să implementeze *trasee de bază* pentru anumite boli ori grupuri diagnostice. La începutul muncii din Laboratorul de Depășire a Limitelor, medicul-șef de la Spitalul de Copii a ținut să le precizeze participanților ca el vede traseele clinice ca pe o soluție a problemelor:

EXTRAS 4 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 1)

MEDICUL-ȘEF DE LA SPITALUL DE COPII: De ce preferăm aceste trasee clinice? Aceasta a fost cu siguranță explicat suficient, iar acum vă voi spune doar că am început activitatea în primăvară. Adică, planificarea traseelor de bază pentru copiii și adolescenții din regiunea Uusimaa. Și avem un grup de lucru în care sunt reprezentanți atât de la nivelul centrelor de sănătate, cât și de la nivelul spitalului central, și de aici și de peste tot, adică, avem reprezentanți atât ai asistentelor, cât și ai medicilor.

Odată cu răspândirea și înrădăcinarea acestor reforme, nu ar trebui ca problemele de coordonare și colaborare să fie ținute sub control? Dovezile prezentate și dezbătute în cadrul întâlnirilor Laboratorului de Depășire a Limitelor au dus la concluzia că nu este cazul. Relațiile de îngrijire și traseele clinice erau soluții create ca răspuns pentru anumite seturi de contradicții istorice. Aceste contradicții sunt înlocuite rapid de o configurație nouă, și mai cuprinzătoare de contradicții.

Relațiile de îngrijire și traseele clinice răspund contradicțiilor *interne* ale instituțiilor respective. Relațiile de îngrijire sunt văzute ca un mod de a conceptualiza, documenta și planifica interacțiunile de lungă durată cu un pacient în cadrul asistenței medicale primare. Meritul lor constă în faptul că pacientul poate fi

văzut ca având mutiple probleme relaționale și diagnostice care se dezvoltă în timp; limitarea acestor relații de îngrijire constă în faptul că responsabilitatea pentru pacient este practic suspendată atunci când pacientul ajunge la spital. Corespunzător, traseele clinice sunt construite pentru a oferi o succesiune normativă de proceduri în tratamentul unei anumite boli sau în punerea unui anumit diagnostic. Ele nu ajută la tratamentul pacientului atunci când acesta are diagnostice multiple neclare și tind să-și impună viziunea lor centrată pe boală asupra practicienilor din asistența primară. În esență, atât relațiile de îngrijire, cât și traseele clinice sunt construcții *liniare* și *temporale* ale obiectului. Ambele întâmpină dificultăți majore în reprezentarea și ghidarea relațiilor și interacțiunilor *orizontale* și *socio-spațiale* dintre furnizorii de îngrijire și servicii medicale localizați în diferite instituții, incluzând aici și pacientul și familia sa, cel mai important actor în îngrijire.

Copiii astmatici și alergici cu probleme respiratorii repetate sunt un caz reprezentativ în această situație. Un asemenea copil are o mulțime de vizite la spital, inclusiv un număr de internări pentru câteva zile într-o secție, și chiar mai multe vizite la un centru de asistență medicală primară în decursul unui an. Unele dintre aceste vizite sunt urgențe serioase, unele sunt infecții mai moderate, dar urgente, iar altele sunt pentru analize, controale și consultații ulterioare.

Unul dintre cazurile pe care le-am prezentat la Laboratorul de Depășire a Limitelor a fost cel al lui Simon, în vârstă de trei ani. În 1997, el a avut trei vizite la spitalul municipal din zona sa, 11 vizite la clinica ORL a Spitalului Universitar Central din Helsinki (HUCH), 14 vizite la medicul lui personal de la centrul de sănătate local și o vizită la clinica Spitalului de Copii

 al HUCH. Alt caz pe care l-am prezentat, cel al lui Andrew, în vârstă de patru ani, a avut în 1997 patru vizite la HUCH pentru boli de piele și alergii, nouă vizite la spitalul sectorial local și 14 vizite la centrul de asistență medicală primară.

După ce am mai prezentat încă un caz similar în cadrul Laboratorului de Depășire a Limitelor, medicul-șef de la Spitalul de Copii i-a cerut medicului de la spital care era responsabil de crearea traseelor clinice pentru copiii alergici să explice modul în care implementarea traseului clinic va putea rezolva problema copilului. Răspunsul a fost un punct de turnură pentru medicul-șef:

EXTRAS 5 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 7)

MEDIC DE SPITAL 1: Aici, în primul rând ... este vorba despre îngrijirea pentru astm și apoi este vorba despre îngrijirea pentru alergiile alimentare. Așa că în cazul unui singur copil, asta nu poate reprezenta un punct de vedere general, în situația asta ...
MEDICUL-ȘEF (PE UN TON MAI GRAV): Dar nu este destul de des întâlnită situația în care un copil alergic are și aceste probleme suplimentare? Deci cu siguranță..., cu siguranță tu vei planifica un oarecare proces care să garanteze că acești copii nu aparțin mai multor trasee clinice...?
MEDIC DE SPITAL 2: Păi, din păcate, acești copii chiar vor aparține mai multor trasee clinice...

Constelația contradicțiilor din acest domeniu al sistemelor de activitate este ilustrată schematic în Figura 4.4. Atât în spital, cât și în centrul de sănătate, apare o contradicție între *obiectul* din ce în ce mai important al pacienților care migrează între spital și centrul de sănătate și *regula* cost–eficiență implementată în ambele sisteme de activitate. În Helsinki, cheltuielile per pacient

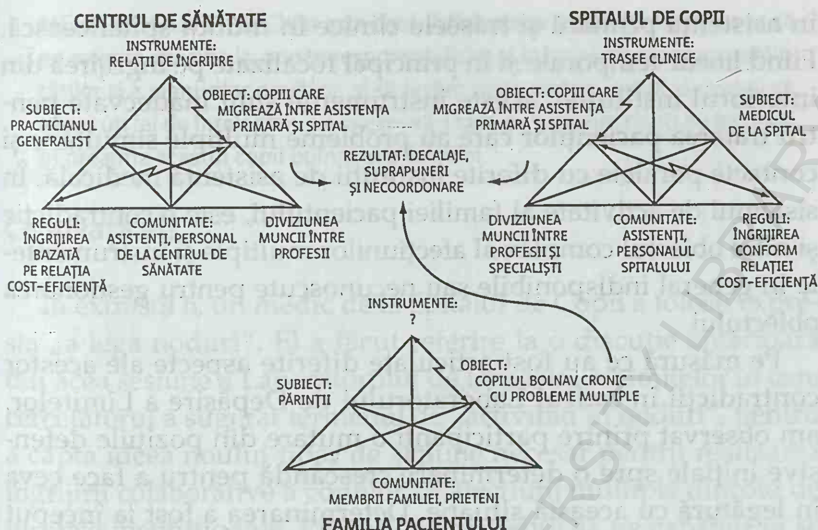


Figura 4.4 Contradicții în asistența medicală a copiilor în zona Helsinki.

sunt evident deasupra mediei naționale, în mare parte din cauza folosirii excesive și a costului ridicat al serviciilor asigurate de spitalul universitar central din care face parte Spitalul de Copii. Astfel, există o tensiune profundă între centrul de asistență medicală primară și spitalul universitar. Centrele de sănătate din zona Helsinki aruncă vina pentru costurile ridicate asupra spitalului universitar, în timp ce spitalul universitar critică centrele de sănătate pentru numărul excesiv de trimiteri și pentru că nu sunt capabile să îngrijească pacienții care nu au neapărată nevoie de îngrijire spitalicească.

Mai apare o contradicție și între *obiectul* nou (pacienții care migrează între asistența primară și cea spitalicească) și *instrumentele* stabilite recent, și anume relațiile de îngrijire

în asistența primară și traseele clinice în munca spitalicească. Fiind linear-temporale și în principal focalizate pe îngrijirea din interiorul instituției, aceste instrumente sunt inadecvate pentru tratarea pacienților care au probleme multiple simultane și contacte paralele cu diferite instituții de asistență medicală. În sistemul de activitate al familiei pacientului, este o contradicție și între obiectul complex al afecțiunilor multiple și instrumentele în general indisponibile sau necunoscute pentru gestionarea obiectului.

Pe măsură ce au fost articulate diferite aspecte ale acestor contradicții în cadrul Laboratorului de Depășire a Limitelor, am observat printre participanți o mutare din pozițiile defensive inițiale spre o determinare crescândă pentru a face ceva în legătură cu această situație. Determinarea a fost la început incertă, de parcă o stare de necesitate căuta un obiect identificabil și un concept corespunzător spre care să poată fi direcționată energia:

EXTRAS 6 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 5)

MEDIC DE LA SPITAL: Mi-a venit o idee în timp ce notam minutele [ședinței anterioare]. ... Ce mi-a venit în minte în legătură cu B [numele pacientului din cazul despre care se discuta] este, vreau să spun, o chestiune centrală ... pentru gestionarea întregii îngrijiri. Cum va fi realizată și ce sisteme implică? Cred că întâlnirea anterioară a decurs destul de bine, când m-am gândit mai târziu la toată discuția noastră, ...cred că sunt încercări evidente de soluționare a acestei situații. Este un fel de fundație, pe care trebuie s-o ridicăm pentru fiecare pacient.

CERCETĂTOR: Asta sună ca o propunere de formulare a problemei. Care este ... sau cum intenționăm să o rezolvăm în cazul lui B? Adică, tu vrei să spui că ceea ce vrem noi să rezolvăm este controlul întregii îngrijiri?

MEDIC DE LA SPITAL: Chiar asta cred. Adică noi ar trebui să avem ... sau să ne referim specific la aceste responsabilități și la împărțirea responsabilităților și a planurilor practice, și să legăm niște noduri, adică, ar trebui să avem un fel de înțelegere. Ceva care să-i facă pe toți conștienți de locul lor în preajma acestui copil bolnav și a familiei.

Ce învață ei?

În extrasul 6, un medic de la Spitalul de Copii a folosit expresia „a lega noduri". El a făcut referire la o discuție anterioară din acea sesiune a Laboratorului de Depășire a Limitelor în care cercetătorul a sugerat termenul de „activități în noduri", pentru a capta ideea noului tipar de acțiune necesar pentru realizarea îngrijirii colaborative a copiilor cu afecțiuni multiple dincolo de limitele instituționale. Practicienii ar trebui să fie capabili să se conecteze și să se coordoneze rapid între ei, dar și cu părinții când „pe moment" este necesar, dar și pe baza unui plan de lungă durată comun și monitorizat împreună. Noțiunea de „activitate în noduri" a servit ca o verigă în apariția unei configurații de concepte care urma să definească tiparul extins de activitate.

Mai târziu în ședința 4, un grup de lucru format din patru practicieni, condus de o asistentă-șefă de la spital, a prezentat propunerea lor pentru îmbunătățirea comunicării dintre Spitalul de Copii și centrele de sănătate:

EXTRAS 7 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 4)

ASISTENTA-ȘEFĂ DE LA SPITAL: Păi, acesta este titlul — „Propunere pentru o perioadă de probă pe parcursul lunii ianuarie", iar o probă trebuie să fie întotdeauna evaluată, dacă are succes sau nu, și ce îmbunătățiri trebuie aduse. Și, deja în acest punct, eu spun că această probă implică

muncă suplimentară, aduce mai mult de lucru. Pentru clinica ambulatorie, propunem ca, pe parcursul întregii luni, acea clinică să trimită rapoarte scrise pentru fiecare vizită a pacienților indiferent de următoarele termene. Cui? Acasă, medicului personal de asistență primară, medicului care a făcut trimiterea...

Propunerea a fost primită cu o serie de obiecții, axate în mare parte pe volumul excesiv de lucru pe care putea să-l genereze sistemul de rapoarte. Medicul-șef de la Spitalul de Copii s-a alăturat corului de obiecții, folosind conceptul disponibil de traseu clinic pe post de garant al argumentului său:

EXTRAS 8 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 4)

MEDICUL-ȘEF DE LA SPITAL: Noi avem aceste grupuri de lucru pentru traseele clinice instituite, și au discutat și ei despre acest lucru, și fără îndoială părerea lor este că în mod sigur nu putem trimite rapoarte pentru fiecare vizită — și eu, la fel, mă tem că dacă ar fi un raport pentru fiecare vizită, vor fi atât de multe hârtii, încât se va pierde cu ușurință informația esențială, deci cu siguranță ar fi mai bine ca expeditorul, adică cei responsabili de îngrijirea pacientului, să hotărască singuri când este cazul să trimită un raport.

Propunerea a fost respinsă. În a cincea întâlnire a Laboratorului de Depășire a Limitelor, grupul de lucru a venit cu o nouă propunere. În timpul discuției, s-a făcut referire în general la noua propunere ca fiind o „negociere a responsabilității pentru îngrijire". A fost menționat și termenul „contract de îngrijire medicală". Propunerea punea accent pe comunicarea și negocierea dintre părinți și diverși practicieni implicați în îngrijirea copilului.

Această propunere a primit un răspuns favorabil. A fost elaborată în continuare în cea de-a șasea ședință. În această întâlnire, „contractul de îngrijire medicală" a apărut pe post de concept central nou. Conceptul mai vechi de traseu clinic a fost și el folosit împreună cu noua idee de „contract de îngrijire":

EXTRAS 9 (LABORATORUL DE DEPĂȘIRE A LIMITELOR, ȘEDINȚA 6)

ASISTENTA-ȘEFĂ DE LA SPITAL: Atunci un aspect important în această situație este împărțirea responsabilității pentru îngrijire despre care am discutat, și care este un subiect greu de digerat. Acum iar se face referire la împărțirea responsabilității pentru îngrijire, și până la urmă este un aspect important în faptul că părinții au acceptat planul, iar conceptul de raport se referă pur și simplu la o copie a conținutului fișei medicale care conține datele de contact necesare. Și, după părerea noastră, asta ar însemna o muncă suplimentară, dar ar fi destul de simplu, flexibil și posibil de realizat dacă ne angajăm în asta, iar scopul este dezvoltarea dialogului...
SPECIALIST ÎN PROTECȚIA DATELOR: Ei bine, dacă pot să intervin... După părerea mea asta ar presupune exact construirea unui model de traseu clinic, găsirea unor modalități de îmbunătățire a traiectoriei și a muncii în cadrul ei.
MEDIC DE SPITAL 1: Se face un contract doar dacă îngrijirea spitalicească depășește două vizite sau depășește protocolul standard, așa că de fapt noi ne închipuim că majoritatea vizitelor vor face parte din categoria celor care nu depășesc două vizite sau protocolul standard.
MEDIC DE SPITAL 2: Ce ar putea fi nou aici este că la a doua vizită, sau la vizita când medicul de la clinica ambulatorie propune un contract de îngrijire, ceea ce este un fel de anticipare a unei îngrijiri continue, medicul va trebui să prezinte într-un fel această viziune și părinților care sunt prezenți și care sunt implicați în felul ăsta în această continuitate a îngrijirii și în distribuirea responsabilității pentru îngrijire, oricum ar fi definită distribuirea, ceva care probabil nu li s-a explicat foarte clar părinților. Asta e ceea ce o face o idee excelentă.

SPECIALIST ÎN SISTEME INFORMATICE: După părerea mea, este un sistem minunat, și ca o persoană din afară, eu spun că ar trebui implementat cât mai repede astfel încât după o perioadă de probă suficientă să putem implementa acest sistem și în alte părți. Este un sistem minunat.

Sub auspiciile contractului de îngrijire, au fost create patru soluții interconectate. Prima: medicul personal al pacientului — un practician generalist de la centrul de sănătate local — este desemnat *coordonator* responsabil de rețeaua și traseul clinic al pacientului dincolo de limitele instituționale. A doua: de fiecare dată când un copil devine pacientul Spitalului de Copii pentru mai mult de o singură vizită, medicul de la spital și asistenta responsabilă de copil întocmesc un model de *contract de îngrijire* care include un plan de îngrijire a pacientului și diviziunea muncii între diferiți furnizori de servicii medicale care contribuie la îngrijirea copilului. Modelul de contract este oferit familiei copilului și trimis la medicul personal al copilului de la centrul de sănătate (și, când este cazul, medicilor responsabili de copil în alte spitale) pentru a-l examina. A treia: dacă una sau mai multe părți consideră necesar, va avea loc o *negociere a îngrijirii* (prin intermediul poștei electronice, prin telefon sau față în față) pentru a formula un contract de îngrijire reciproc acceptabil. A patra: *raportul de îngrijire,* sub forma unei copii a fișei medicale a pacientului, este înmânat sau trimis automat și fără întârziere celorlaltor părți ale contractului de îngrijire după ce are loc o vizită neplanificată a pacientului sau intervin schimbări în diagnostic sau în planurile de îngrijire. Figura 4.5 ilustrează un model simplificat al contractului de îngrijire, creat și folosit de practicieni în cadrul Laboratorului de Depășire a Limitelor.

Folosirea contractului de îngrijire țintește rezolvarea contradicțiilor prezentate în Figura 4.4 prin crearea unui instrumentar

nou. Acest instrumentar, când este împărtășit de către părinți și practicieni dincolo de limitele instituționale, ar trebui să extindă obiectul muncii lor prin deschiderea unei dimensiuni orizontale, socio-spațiale, a interacțiunilor din rețeaua crescândă de îngrijire a pacientului, făcând părțile să fie conștiente și responsabile de coordonarea multiplelor nevoi și servicii medicale paralele din viața pacientului. Asta nu înlocuiește, ci completează și extinde dimensiunea lineară și temporală a îngrijirii. Soluția țintește de asemenea ameliorarea presiunii impuse de regula cost–eficiență și a tensiunii dintre Spitalul de Copii și centrele de sănătate prin eliminarea vizitelor și a testelor necoordonate excesive și prin implicarea practicienilor generaliști de la centrele de sănătate în procesul comun de luare a deciziilor acceptabile pentru toate părțile.

Acest instrumentar nou ar trebui să devină o celulă germinală pentru un nou tip de îngrijire colaborativă, „activitatea în noduri", în care nicio parte nu are o poziție dominatoare permanentă și în care nicio parte nu se poate sustrage de la asumarea responsabilității pentru întreaga traiectorie a îngrijirii. Modelul presupune o expansiune radicală a obiectului activității pentru

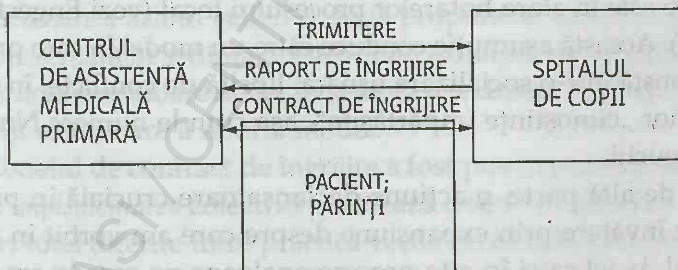


Figura 4.5 Model conceptual de aplicare a contractului de îngrijire.

 toate părțile: de la episoadele singulare ale bolii ori vizitele de îngrijire la traseul pe termen lung (expansiune temporală) și de la relațiile dintre pacient și un singur practician la monitorizarea comună a întregii rețele implicate în îngrijirea pacientului (expansiune socio-spațială).

Cum învață ei — care sunt acțiunile-cheie?

În general, teoriile învățării organizaționale nu explică pe larg procesele sau acțiunile specifice implicate în procesul de învățare. Una dintre cele mai interesante tentative de abordare a acestei probleme este cadrul ciclic de creare a cunoștințelor al lui Nonaka și Takeuchi (1995), bazat pe conversia dintre cunoștințele tacite și cele explicite. Modelul lor presupune patru mișcări de bază în crearea cunoștințelor: socializarea, externalizarea, combinarea și internalizarea.

O problemă principală a modelului lui Nonaka și Takeuchi, și a multor alte teorii ale învățării organizaționale, constă în asumpția că sarcina pentru crearea de cunoștințe vine în mod neproblematic de undeva „de sus". Cu alte cuvinte, ceea ce trebuie creat și învățat este descris ca fiind o decizie a conducerii care este în afara hotarelor procesului local (vezi Engeström, 1999b). Această asumpție conduce către un model în care primul pas constă într-o socializare ușoară, lipsită de conflicte, în crearea unor „cunoștințe împărtășite", așa cum le numesc Nonaka și Takeuchi.

Pe de altă parte, o acțiune declanșatoare crucială în procesul de învățare prin expansiune despre care am vorbit în acest capitol, la fel ca și în alte procese analoage pe care le-am analizat, este punerea conflictuală la *îndoială* a practicilor standard

existente. În Laboratorul de Depășire a Limitelor, această îndoială a fost trezită de cazurile problematice ale pacienților, fiind respinsă în mod defensiv în repetate rânduri. Practicienii au început și ei să se îndoiască în felul propriu; un mic exemplu a fost prezentat în extrasul 2. Analiza contradicțiilor a culminat mult mai târziu prin conflictul dintre traseele clinice (instrumentul disponibil) și pacienții cu afecțiuni multiple (obiectul nou), articulat în extrasul 5. Acțiunile de îndoială și analiză țintesc identificarea și definirea problemelor și contradicțiilor din spatele lor. În cazul în care conducerea încearcă să dea „de sus" o sarcină fixă de învățare în acest tip de proces, ea va fi în general respinsă (Engeström 1999b). O nouă direcție începe să apară în urma acestor dezbateri, după cum se poate vedea în extrasul 6.

A treia acțiune strategică în învățarea prin expansiune este *modelarea*. Modelarea este deja implicată în formularea cadrului și a rezultatelor analizei contradicțiilor și atinge apogeul în modelarea soluției noi, a instrumentarului nou, a noului tipar de activitate. În Laboratorul de Depășire a Limitelor, prima propunere a grupului de lucru în ședința 4 a fost prima tentativă către o asemenea modelare (vezi extrasul 7). Discuția critică și respingerea propunerii (extrasul 8) sunt un exemplu al acțiunii de *examinare a noului model*. A doua propunere, care a avut succes, prezentată în ședința 5, este tot un exemplu de modelare, iar elaborarea următoare apare în ședința 6 (extrasul 9) și reprezintă aceeași examinare a noului model.

Modelul de contract de îngrijire a fost pus în practică din mai 1998. *Implementarea* colectivă generează o serie de tensiuni și tulburări total diferite între practica veche și cea nouă, o serie prea vastă și complexă pentru a fi inclusă în această lucrare. Ciclul expansiunii (Figura 4.6) încă nu este complet. Grupul nostru de

 cercetare continuă să urmărească și să documenteze implementarea și să raporteze practicienilor descoperirile intermediare.

Concluzie: importanța direcționării în dezvoltarea învățării

De obicei, avem tendința să descriem învățarea și dezvoltarea ca fiind procese verticale, țintite spre ridicarea oamenilor la niveluri superioare de competențe. În loc să reclamăm această perspectivă ca fiind învechită, eu sugerez să construim o perspectivă complementară, și anume una a dezvoltării orizontale și laterale. Cazul discutat în această lucrare oferă indicii consistente ale unei asemenea dimensiuni complementare.

În particular, construirea conceptului de contract de îngrijire (și a conceptelor asociate de negociere a responsabilității pentru îngrijire și activitate înnoduri) de către participanții Laboratorului de Depășire a Limitelor este un exemplu util de învățare laterală semnificativă în dezvoltare. În lucrarea sa clasică despre formarea conceptelor, Vîgotski (1987) practic a prezentat procesul ca pe o întâlnire creativă între conceptele cotidiene ascendente și conceptele științifice descendente. În timp ce această perspectivă a deschis un câmp fertil de cercetare a interacțiunilor dintre diferite tipuri de concepte în învățare, a păstrat și a reprodus direcționarea de bază a mișcării verticale. Lucrările ulterioare ale oamenilor de știință occidentali, precum Nelson (1985, 1995) și ale celui mai mare analist rus al învățării, V.V. Davîdov (1990), au îmbogățit și au extins ideile lui Vîgotski, dar problema direcționării a rămas neatinsă.

Cum corespunde această imagine datelor despre învățarea prin expansiune din Laboratorul de Depășire a Limitelor?

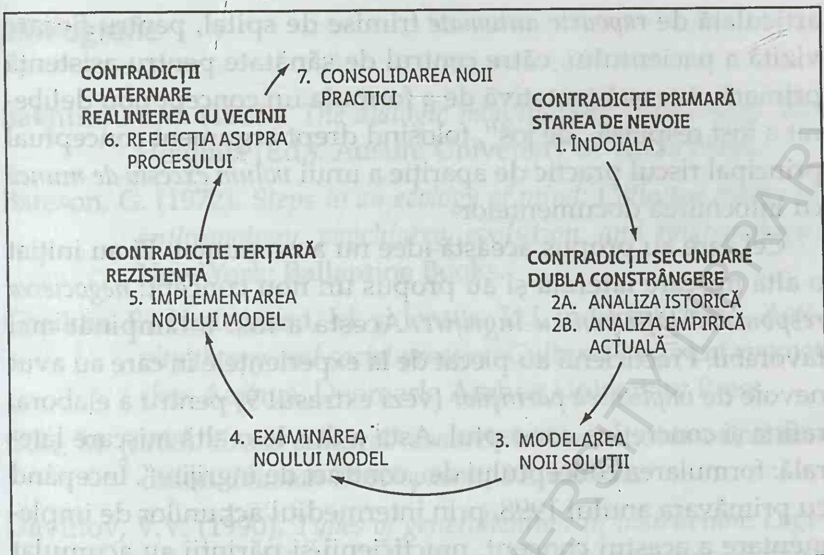


Figura 4.6 Acțiuni strategice de învățare și contradicții specifice pentru ciclul de învățare prin expansiune.

Formarea conceptelor a început, în cadrul sesiunilor de la Laborator, de la „conceptul științific" propus de conducere: *traseele clinice*. În locul conceptelor obișnuite identificabile, el a fost confruntat prin cazurile înregistrate video și de părinți, care vorbeau despre copiii cu *afecțiuni multiple* și despre *îngrijirea fragmentată*. Întâlnirea a fost dificilă, dacă nu chiar conflictuală.

Ceea ce a urmat a fost o mișcare laterală. În loc să încerce alipirea lumilor probabil incompatibile ale „conceptului științific" de trasee clinice cu cele ale experienței zilnice a pacienților, un grup de practicieni a prezentat o serie de conceptualizări alternative. Această mișcare în lateral a pornit de la ideea slab

 articulată de *rapoarte automate* trimise de spital, pentru fiecare vizită a pacientului, către centrul de sănătate pentru asistență primară. Această tentativă de a formula un concept nou deliberat a fost respinsă „de jos", folosind drept argument conceptual principal riscul practic de apariție a unui *volum excesiv de muncă* cu întocmirea documentelor.

Cei care au propus această idee nu au renunțat. Ei au inițiat o altă mișcare laterală și au propus un nou concept: *negocierea responsabilității pentru îngrijire*. Acesta a fost întâmpinat mai favorabil. Practicienii au plecat de la experiențele în care au avut nevoie de *implicarea părinților* (vezi extrasul 9) pentru a elabora, rafina și concretiza conceptul. Asta a dus la o altă mișcare laterală: formularea conceptului de „contract de îngrijire". Începând cu primăvara anului 1998, prin intermediul acțiunilor de implementare a acestui concept, practicienii și părinții au acumulat experiența necesară pentru a aborda și transforma acest concept prin noi mișcări laterale.

Acest lucru ne duce către o perspectivă nouă, bidimensională, a formării conceptelor (Figura 4.7).

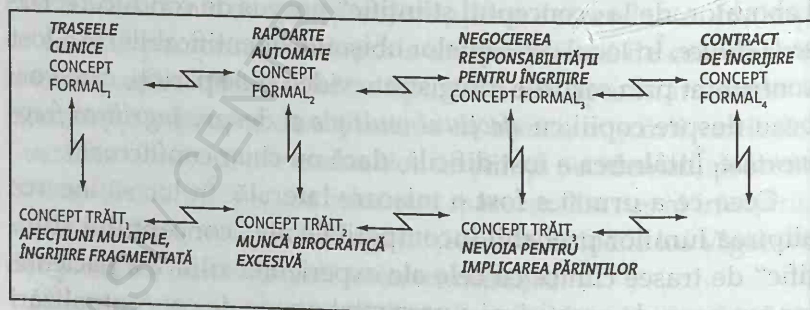


Figura 4.7 Perspectiva extinsă asupra direcțiilor în formarea conceptelor.

Bibliografie

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. New York: Ballantine Books.

Chaiklin, S., Hedegaard, M. și Jensen, U.J. (editori) (1999). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.

Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137–51.

Davîdov, V.V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Engelsted, N., Hedegaard, M., Karpatschof, B. și Mortensen, A. (editori) (1993). *The societal subject*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.

Engeström, R. (1995). Voice as communicative action. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 192–214.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1993). Developmental studies on work as a testbench of activity theory. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1995). Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: An activity-theoretical perspective. *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, 395–412.

Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131–143.

Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen și R.-L. Punamäki (editori), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. În Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (editori), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y., Miettinen, R. și Punamäki, R.-L. (editori) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ilienkov, E.V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscova: Progress.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lave, J. și Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Moscova: Progress.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meanings.* New York: Academic Press.

Nelson, K. (1995). From spontaneous to scientific concepts: continuities and discontinuities from childhood to adulthood. În L.M. W. Martin, K. Nealson și E. Tobach (editori), *Sociocultural psychology: Theory and practice of knowing and doing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nonaka, I. și Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press.

Vîgotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vîgotski, L.S. (1987). *Thinking and speech.* New York: Plenum.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pragmatismul

O teorie a învățării pentru viitor

BENTE ELKJAER

Dane Bente Elkjaer este profesoară de teoria învățării la Universitatea din Aarhus. Ea este de asemenea redactor-șef la revista Management Learning. *Ea se focalizează în principal pe învățarea din sfera muncii, iar abordarea sa teoretică este inspirată de filosoful și profesorul pragmatist american John Dewey. În anul 2005, ea a publicat cartea* When Learning Goes to Work: A Pragmatist Gaze at Working Life Learning [Când învățarea merge la muncă: o privire pragmatistă asupra învățării din sfera muncii] *(în limba daneză). În următorul capitol, care este publicat aici pentru prima oară, Elkjaer oferă o interpretare a viziunii lui Dewey asupra învățării, bazată pe viziunea lui aparte asupra conceptului de experiență. Autoarea vorbește despre felul în care perspectiva pragmatistă asupra învățării poate susține teoria contemporană a învățării, fiind legată de noțiunea învățării bazate pe practică așa cum a fost introdusă de lucrările lui Jean Lave și Etienne Wenger.*

Introducere

O teorie a învățării pentru viitor susține asigurarea unei pregătiri pentru a răspunde într-un mod creativ la diferență și alteritate. Aceasta include abilitatea de a răspunde într-un mod creativ la situațiile de incertitudine. Pragmatismul lui John Dewey deține răspunsul pentru o teorie a învățării de acest tip și reflectă viziunea sa asupra întâlnirilor continue ale individului cu mediul sub chipul experimentului și ludicului.

Acel pragmatism nu a fost încă asumat ca fiind o teorie a învățării relevantă pentru viitor, poate din cauza conotației imediate și a multor interpretări asociate termenului „experiență", care stă la baza gândirii educaționale a lui Dewey. Dewey a definit experiența într-un mod care nu este destul de bine înțeles în cadrul cercetării din domeniul educației și într-un fel este ușor confundată cu „învățarea experiențială". Ultima se referă la importanța „experiențelor" participanților provenite din acțiunile corporale și stocate în memorie drept cunoștințe mai mult sau mai puțin tacite.

Potrivit lui Dewey, experiența nu este asociată în primul rând cunoștințelor, ci vieții și trăirilor ființei umane. În termenii prezentați de Dewey, trăirea este interacțiunea continuă (mai târziu: „tranzacția") între indivizi și mediul lor. Tranzacția are aceeași semnificație ca experiența, dar mai include și emoție, estetică și etică, precum și cunoștințe. A deveni conștient este doar o parte a experienței. Cogniția și comunicarea rămân părți importante ale tranzacției și sunt părți ale experiențierii, nu rezultate ale experienței.

Experiența este relația dintre individ și mediu, dintre „subiect" și „lume", aceștia fiind termenii pe care îi folosesc

 eu pentru a exprima individul socializat și lumea interpretată. Relația subiect–lume face posibilă experiența. Experiența presupune atât procesul experiențierii, cât și rezultatul acestui proces. Dificultățile apar în experiență, în tranzacție și odată cu experiența sunt rezolvate aceste probleme prin cercetare. Cercetarea (sau gândirea critică și reflexivă) este o metodă de experimentare prin care noile experiențe pot apărea nu doar prin intermediul acțiunii, ci și prin folosirea ideilor și a conceptelor, a ipotezelor și a teoriilor pe post de „unelte de gândire" într-un mod instrumentalist. Cercetarea se referă la consecințe, iar pragmatismul îi vede pe subiecți mai degrabă orientați spre viitor decât spre trecut. Acest lucru este evident când subiecții exersează imaginația anticipatorie ludică („ce-ar fi dacă") mai degrabă decât gândirea obișnuită bazată pe ipoteze a priori („dacă-atunci"). Consecința orientării spre viitor va fi următoarea: cunoștințele (sau cum le numește Dewey: „asertabilitățile garantate") sunt provizorii, tranzitorii și supuse schimbării („failibile"), pentru că experiența viitoare poate fi corectivă pentru experiența existentă.

Dacă experiența este privită dintr-o perspectivă care cuprinde relația dintre subiect și lumi, cercetarea e înțeleasă ca fiind experimentală și instrumentalistă, iar cunoștințele, ca fiind failibile (corigibile), înseamnă că pragmatismul poate fi numit teorie a învățării pentru viitor. Asta presupune o teorie a învățării care îi ajută pe educatori și pe cei care învață să dezvolte o receptivitate la provocările din cadrul metodei cercetării și o înțelegere a cunoașterii care să rămână deschisă. Eu cred, cu alte cuvinte, că o privire mai îndeaproape a ideii de experiență a lui Dewey ar putea fi de ajutor în crearea unei teorii a învățării care să răspundă nevoii de creativitate și inovație, care, cel puțin retoric, se cere în societățile moderne ale cunoașterii.

Acest capitol conține o scurtă descriere a felului în care trebuie înțeles pragmatismul în sensul său cotidian și filosofic. Apoi, voi introduce noțiunea de experiență a lui Dewey ca fiind bazată pe tranzacția dintre subiect și lumi, precum și pe relația dintre acțiune și gândire. A treia secțiune se referă la diferențele dintre modul lui Dewey de a înțelege experiența și cel tradițional. Aceasta ca să creez o bază pentru a înțelege ce se întâmplă atunci când este folosită o definiție non-deweyană a „experienței". Dewey era (spre sfârșitul vieții) foarte conștient de faptul că folosirea „experienței" ca termen teoretic crea multă confuzie, și spunea că, dacă ar fi știut acest lucru, ar fi folosit termenul „cultură". Astăzi nu ne-ar ajuta foarte mult acest lucru, având în vedere că și cultura este de asemenea un concept cu multe definiții. Termenul „practică" ar putea candida cu succes pentru postul de termen teoretic contemporan pentru a desemna ceea ce numea Dewey prin „experiență". O să mă întorc la această problemă în ultima partea a capitolului, cea de concluzii.

În cea de-a patra secțiune, revin la relația dintre acțiune și gândire, referindu-mă însă la relația dintre tranzacție (experiență) și gândire. Voi arăta cum cercetarea unei situații dificile din experiență poate conduce atât la soluționarea situației, cât și la noi căi de rezolvare a problemelor viitoare printr-un mod de dezvoltare conceptuală. În a cincea secțiune, voi include o scurtă descriere a noțiunii de „învățare experiențială" a lui David Kolb, pentru că modul în care folosește el experiența este foarte diferit de cel al lui Dewey, deși a fost inspirat de Dewey și adesea interpretat similar.

În partea finală, voi vorbi despre posibilitatea ca Dewey să fi omis ceva când a vorbit despre experiență, cercetare, învățare și asimilarea de cunoștințe. Eu nu consider că filosofia lui Dewey

este suficientă pentru a descrie felul în care conceptul de „putere" este o cheie pentru înțelegerea modului în care învățarea ține și de accesul la participarea în cadrul activităților educaționale, și de capacitatea de a răspunde provocărilor (Biesta 2006). Eu susțin faptul că o perspectivă asupra învățării bazată pe practică poate înlesni adoptarea conceptului de putere în teoriile învățării. Această perspectivă centrată pe practică presupune conștientizarea nevoii de a include înțelegerea conceptuală a ordinii instituționale, precum ceva ce transcende puterea subiectului de a gândi și a acționa.

Un pragmatist și pragmatismul

În limbajul cotidian, „pragmaticul" este o persoană focalizată pe rezultate, cineva care rezolvă lucrurile și găsește soluții pentru probleme în ciuda conflictelor ideologice și politice. Pragmaticul este adesea criticat pentru dorința sa aparentă de a abandona idealurile și standardele morale în favoarea rezultatelor. Acest înțeles general acceptat al pragmatismului unui pragmatic nu este, desigur, total greșit, dar nu este în acord total cu interpretarea filosofică a pragmatismului. În cadrul pragmatismului, și în ciuda disputelor inevitabile, este răspândită o convenție conform căreia pragmatismul se referă la înțelegerea semnificațiilor fenomenelor din perspectiva consecințelor lor. Adică, semnificația nu este atribuită în termeni a priori („dacă-atunci"); ci este identificată prin anticiparea „ce-ar fi dacă" a consecințelor potențiale ale acțiunilor și comportamentului. Astfel, pragmaticul de zi cu zi orientat spre rezultate reprezintă definițiile academice ale pragmatismului doar în măsura în care în ambele cazuri există

preocuparea pentru consecințele acțiunilor și pentru atribuirea de semnificații fenomenelor.

Pragmatismul american a apărut în calitate de curent filosofic aproape de sfârșitul secolului al XIX-lea, pe când Statele Unite încă erau „lumea nouă" plină de aventură și promisiuni pentru noi moduri de viață. Imigranții priveau spre viitor și spre posibilitățile sale, nu spre trecutul pe care îl lăsaseră în urmă. Societatea europeană împărțită în clase era bazată pe tradiții și pe relațiile de familie, dar în Lumea Nouă, cel puțin într-un sens retoric, un individ își poate demonstra meritele prin valori și acțiuni dincolo de orice privilegii garantate la naștere. Granițele Statelor Unite către vest erau încă deschise și fascinante și în același timp industrializarea și producția în masă influențau rapid dezvoltarea societății. Din punct de vedere filosofic, această perioadă a fost caracterizată de o gamă de contradicții care opuneau știința religiei, pozitivismul romantismului, intuiția empiricului și idealurile democratice ale iluminismului — aristocrației. În acest context, pragmatismul a servit drept metodă mediatoare sau de consens a filosofiei, care urmărea să unească aceste contradicții variate (Scheffler 1974 [1986]).

O contribuție importantă în dezvoltarea pragmatismului a avut-o John Dewey (1859–1952), ale cărui interese filosofice au atins multe domenii, inclusiv psihologia, educația, etica, logica și politica. El insista asupra faptului că filosofia trebuie să aibă mai degrabă o utilitate practică în viețile oamenilor, decât să fie o aventură pur intelectuală. Din perspectiva lui, promisiunea pentru o lume mai bună se bazează pe abilitatea oamenilor de a răspunde „într-un mod inteligent" situațiilor dificile care necesită rezolvare. Dewey susținea că cercetarea este o abordare

în care ipotezele de lucru sunt generate prin imaginația anticipatoare a consecințelor, care poate fi testată în acțiune. Acest mod experimental de a face față schimbării nu are loc doar prin încercare și eroare, pentru că procesele sunt ghidate de imaginația anticipatoare (Dewey 1933 [1986], 1938 [1986]). În versiunea lui Dewey, pragmatismul este o metodă de a gândi și a acționa într-o manieră creativă (imaginativă) și orientată spre viitor (ca urmare, consecvențialistă).

În timp ce pragmatismul în sensul său cotidian nu acordă o importanță prea mare fundamentelor ideologice ale rezultatelor, pragmatismul lui Dewey examinează modul în care folosirea diferitor idei și ipoteze, concepte și teorii afectează rezultatul cercetării. Gândirea înseamnă folosirea conceptelor și a teoriilor pentru a defini o problemă și, așadar, este o parte a rezultatului cercetării. Gândirea, adică anticiparea critică și reflecția asupra relației dintre definirea și rezolvarea unei probleme, este o parte a pragmatismului în definiția filosofică a termenului. Perspectiva filosofică pragmatistă asupra gândirii are scopul de a defini incertitudinile care apar în experiență. Un cercetător „pragmatist" nu poate să facă apel la regulile și maximele teoretice generale ale Marilor Teorii (marxism, psihanaliză etc.) atunci când vrea să înțeleagă un fenomen. Situația este cea care determină ce concepte și teorii sunt utile pentru analiza unei anumite probleme. Diverse teorii și concepte pot fi adesea folosite drept mijloace („instrumente") într-un proces experimental, scopul lor fiind transformarea unei situații dificile în una realizabilă și confortabilă pentru subiect.

Am insistat asupra diferențelor dintre reprezentarea „pragmaticului" în limbajul cotidian și în pragmatismul filosofic, pentru că, în gândirea educațională, ultimul este privit adesea

ca având un fundament (teoretic) insuficient. Un exemplu este atunci când specialiștii în educație asociază pragmatismul cu „învățarea prin practică" sau cu o simplă tehnică de tipul „încercare și eroare". Această perspectivă separă acțiunea de gândire, ceea ce pentru Dewey împiedică învățarea informată (sau „inteligentă"). Pentru ca învățarea să rămână informată, este necesară folosirea conceptelor și a teoriilor, pentru că ele ne permit gândirea, anticiparea și reflectarea asupra acțiunilor și asupra noastră ca agenți. În interpretarea filosofică a pragmatismului, cogniția este strâns legată de acțiune și nu trebuie înțeleasă prin intermediul unor teorii abstracte și generale. Înțelegerea învățării ca fiind inovatoare este bazată pe această relație creativă acțiune–gândire care rămâne deschisă, fiind atât anticipatorie, cât și reflexivă. Asta nu înseamnă că învățarea nu poate fi obișnuită (sau „reproductivă"). Cu siguranță acesta va fi cazul adesea din moment ce majoritatea acțiunilor sunt obișnuite și implică doar ajustări adiționale. Pragmatismul filosofic, oricum, oferă un mod de înțelegere a învățării ca fiind o receptivitate experimentală la schimbare, astfel facilitând acțiunea și gândirea creativă. Cheia acestei perspective a învățării este noțiunea de „experiență" a lui Dewey, care este strâns legată de noțiunile sale de cercetare și cunoaștere.

Experiența ca tranzacție între subiect și lumi

Dewey a lucrat toată viața la perfecționarea acestei noțiuni de „experiență" și a definit-o pentru prima oară ca fiind interacțională (pe baza principiului relațiilor cauzale dintre subiect și lumi) iar mai apoi ca fiind un concept tranzacțional (pe baza principiului relațiilor reciproce între subiect și lumi) (Dewey și

 Bentley 1949 [1991]). Experiența se referă la viață, la răspunsul continuu și reacțiile dintre subiect și lumi, precum și la rezultatul acestui proces. Dificultățile apar și sunt rezolvate prin cercetare (investigație) în cadrul experienței. Experiența este conceptul pe care Dewey l-a folosit pentru a indica atât relația dintre subiect și lumi, cât și dintre acțiune și gândire, dintre existența umană și conștientizarea propriei persoane și a lumilor din care facem parte.

Dewey a pus bazele pentru conceptul său de experiență în 1896, printr-un articol revoluționar în care a criticat modul în care conceptul de „arc reflex" era folosit pentru a interpreta relația dintre acțiune și gândire, dintre a fi și a ști (Dewey 1896 [1972]). În acel articol, Dewey a criticat noțiunea conform căreia există posibilitatea de a analiza acțiunea umană ca succesiune mecanică, ca „arc reflex", constând din trei evenimente separate în următoarea ordine: stimul senzorial, idee și acțiune. Dewey a denumit „arcul reflex" drept o amestecătură de părți separate, o juxtapunere mecanică fără legătură, în loc să vadă acțiunea și gândirea ca părți integrante ale unui întreg organic (vezi și Elkjaer 2000). Termenul „organic" se referă la faptul că subiecții sunt întotdeauna parte a lumilor sociale și naturale și, doar în calitate de participanți la aceste lumi, au loc acțiunea și cunoașterea. Acțiunea și gândirea nu sunt procese separate și definite exact, ci sunt integrate și conectate. Această integrare a cunoașterii și a acțiunii este oglindită în acțiunea concretă, atât la nivel corporal, cât și verbal.

Dewey susține că stimulul, ideea și acțiunea sunt elemente funcționale într-o diviziune a muncii, care împreună formează un întreg, o situație sau un eveniment. Acțiunea și gândirea sunt, cu alte cuvinte, elemente ale unei coordonări organice,

nu un arc reflex. Un exemplu de contextualizare a stimulului este auzirea unui sunet:

> *Dacă o persoană citește o carte, dacă vânează, dacă privește spre un loc întunecat într-o noapte singuratică, dacă face un experiment chimic, în fiecare caz, zgomotul are o valorare psihică foarte diferită; este o experiență diferită. În orice caz, ceea ce precede „stimulul" este un act întreg, o coordonare senzorio-motorie. Mai precis, „stimulul" apare din această coordonare; se naște din ea ca matrice a lui; este reprezentat ca fiind o evadare din ea. (Dewey, 1896 [1972]: 100)*

Un sunet nu este un stimul independent, pentru că semnificația lui depinde de situația în care este auzit. Nici răspunsul nu este un eveniment independent care pur și simplu urmează unui stimul. Răspunsul face parte din definirea stimulului, iar sunetul trebuie clasificat drept un sunet de un anumit fel (provenit de la un animal sau de la un atac violent) pentru a fi urmat de un răspuns relevant. Clasificarea trebuie să fie suficient de exactă pe parcursul răspunsului pentru a putea menține reacția. Este imposibil să ținteşti, să tragi și să fugi în același timp. Răspunsul este așadar o reacție în cadrul sunetului, și nu la sunet. Soluția este, cu alte cuvinte, încorporată în definirea problemei. Din acest motiv, Dewey preferă termenul de „cerc organic" celui de „arc reflex" ca metaforă pentru relația dintre a fi și a ști.

Noțiunea lui Dewey de cerc organic conține esența muncii sale în definirea noțiunii de experiență. Așadar, experiența reprezintă o serie de cercuri organice conectate, este tranzacție și este relația continuă dintre subiect și lumi. Experiența este o interpretare a subiectului ca fiind în interiorul lumii, nu din

 exterior privind spre lume, cum ar sugera o teorie a spectatorului cognitiv. Subiectul-în-lume este baza cunoașterii lumii și a sinelui, pentru că se bazează pe legătura dintre acțiune și gândire, dintre a fi și a cunoaște.

Ambiguitatea experienței

La aproximativ 20 de ani după ce Dewey a scris articolul despre arcul reflex, el a făcut o comparație între conceptul lui de experiență și semnificația comună a experienței. Aceasta a condus la următoarele cinci diferențe dintre interpretarea comună și conceptul său de experiență (Dewey 1917 [2000]). Prima, experiența este înțeleasă în mod tradițional ca un concept epistemologic în care scopul este producerea și achiziția cunoștințelor, de exemplu, prin reflecție și acțiune (cf. Kolb). În contrast, conceptul lui Dewey de experiență este ontologic, bazat pe relația tranzacțională dintre subiect și lumi. Faptul că experiența este centrată pe aspectul epistemologic înseamnă că există posibilitatea să fie omise situațiile în care cunoștințele nu reprezintă conținutul primar ori scopul și să dispară capacitatea de a vedea aspectele emoționale și estetice ale experienței. Este o diferență între a-ți plăcea o pictură pentru valoarea sa estetică și a studia o pictură în calitate de critic de artă (vezi și Bernstein 1966 [1967]). Nu există experiență în care să nu fie implicată o oarecare formă de cunoaștere, dar semnificația conceptului de experiență este distorsionată dacă paradigma pentru experiență în general devine un aspect al gândirii conștiente. În majoritatea cazurilor, viața oamenilor constă în experiențe noncognitive, din moment de subiecții acționează, se bucură și suferă continuu, iar aceasta ține tot de experiență.

Semnificația conceptului de cercetare (investigație) a lui Dewey nu poate fi înțeleasă dacă nu este recunoscută valoarea experiențelor emoționale și estetice din conceptul său de experiență, pentru că cercetarea este un răspuns la o confruntare simțită („emoțională") cu un conflict. Cercetarea începe cu o dificultate resimțită emoțional, o situație incertă, iar cercetarea este o metodă de rezolvare a acestui conflict. Când ceva este experiențiat în „stomac" sau se manifestă un răspuns emoțional într-o situație, atunci cercetarea este un mod de a ajuta la definirea experienței în mod cognitiv și la crearea semnificației. Pentru aceasta, este posibil să fie necesară activarea unor experiențe anterioare similare prin experimentarea unor diferite moduri posibile de a atribui semnificații situației de față. Prin intermediul acestui lucru, experiența emoțională va fi transformată în ceva care poate fi înțeles ca o experiență cognitivă și comunicativă. Acesta este felul în care o experiență emoțională devine una reflexivă; devine o experiență de învățare, se poate transforma în cunoaștere, care la rândul ei poate fi parte din experiența informativă în următoarea experiență similară a unei situații dificile din punct de vedere emoțional.

A doua diferență constă în faptul că experiența este înțeleasă în mod tradițional mai degrabă ca o relație mentală interioară și subiectivă (ca o „trăire"), decât ca parte a condițiilor obiective pentru acțiunile umane, care este supusă schimbărilor prin răspunsul uman. Când experiența este interpretată ca fiind subiectivă, ea este blocată în intimitatea acțiunilor și a gândirii subiectului. Nu există experiență fără să fie trăită de subiect, dar aceasta nu înseamnă că experiențierea este doar subiectivă și intimă. Împărtășirea experiențelor este mai mult decât o metaforă, pentru că lumea obiectivă este întotdeauna implicată în experiența subiectivă.

În al treilea rând, experiența este văzută în mod tradițional mai degrabă ca ceva ce ține de trecut, decât ca fiind experimentală și orientată spre viitor. În concepția despre experiență a lui Dewey, dimpotrivă, ea este caracterizată prin înaintarea spre necunoscut. În definiția lui Dewey, experiența este conectată cu viitorul pentru că „trăim înaintând". Gândirea anticipativă este mult mai importantă pentru acțiune și cogniție decât amintirile. Subiecții nu sunt spectatori pasivi care privesc lumea din afară, ci participanți activi și orientați spre viitor în lumile naturale și sociale.

A patra diferență identificată de Dewey este faptul că experiența este văzută în mod tradițional ca fiind mai degrabă izolată și specifică, decât continuă și interrelaționată. Pentru Dewey totuși, experiența constă dintr-o serie de situații conectate (cercuri organice) și chiar dacă toate situațiile sunt conectate cu alte situații, fiecare situație are propriul său caracter unic. Cu toate acestea, experiența este bine conectată, încât poate fi folosită pe post de fundație pentru cunoaștere și pentru ghidarea acțiunilor viitoare.

Și, în final, a cincea diferență este faptul că experiența a fost văzută în mod tradițional ca fiind dincolo de raționamentul logic. Dewey susținea totuși că nu există experiență conștientă în absența acestui tip de raționament. Gândirea anticipativă și reflecția sunt întotdeauna prezente în experiența conștientă prin intermediul teoriilor și al conceptelor, al ideilor și al ipotezelor. Această ultimă diferență reprezintă cel mai important contrast față de interpretarea tradițională a experienței. Într-o primă fază, insistând asupra faptului că experiența nu este la bază doar un element etimologic, și în a doua — susținând ca procesul sistematic al cunoașterii este una dintre formele experienței, Dewey a ținut să indice modul în care cercetarea (investigația) este

singura metodă de a trăi o experiență. Cercetarea este declanșată de situațiile dificile și reprezintă modalitățile prin care devine posibilă transformarea acestor situații prin medierea gândirii și acțiunii. În continuare, experiența și cercetarea nu sunt limitate la ceea ce este psihic și intim. Situațiile au întotdeauna atât elemente subiective, cât și obiective, iar prin cercetare este posibilă schimbarea direcției experienței. Subiecții trăiesc, acționează și reacționează în lumile obiective, dar aceste tranzacții nu sunt automate ori oarbe. Experiența este experimentală și orientată spre viitor, iar subiecții folosesc concepte și teorii pe post de instrumente în ghidarea procesului. Dewey vedea educația și predarea ca pe niște mijloace de identificare, prin cercetare, a direcției experienței. Figura 5.1 ilustrează cele două definiții ale experienței.

Tranzacția și gândirea

Noțiunea de interacțiune și (mai departe) noțiunea de tranzacție se referă la crearea și formarea reciprocă a subiecților și a lumilor în care activează. Lumile totuși își trăiesc propriile vieți și sunt subiecții propriilor relații, acestea fiind cele pe care le experiențiază subiecții. Formarea mutuală a subiecților și a lumilor ajunge dincolo de lumile existente, pentru că subiecții sunt capabili să cerceteze și să privească atât spre ei înșiși, cât și spre situație și să schimbe atât ceea ce experiențiază, cât și modul în care experiențiază prin reinterpretări și reacții. A trăi înseamnă a te angaja în tranzacțiile care cuprind experiența, iar experiența este un proces al vieții în continuă schimbare în care situațiile incerte noi reprezintă o invitație la răspuns, un stimul spre cercetare și o oportunitate de a gândi critic și reflexiv și de a trăi noi

experiențe. Educația, în definiția academică a termenului, este o formă specifică a experienței. În educație, scopul este ghidarea proceselor experienței și sporirea gradului de satisfacție al procesului în comparație cu situația în care subiectul ar fi lăsat să se autoeduce.

Dezvoltarea experienței are loc atunci când acțiunile și valorile obișnuite sunt scurtcircuitate de confruntarea cu situații dificile. Această întrerupere poate fi un stimul pentru o examinare mai îndeaproape a situației, pentru cercetare, și astfel poate fi trăită o experiență nouă și pot fi create cunoștințe noi. Totuși, nu toate experiențele rezidă în cunoaștere. Unele experiențe nu ajung niciodată la conștiență și comunicare, ci rămân emoționale și subconștiente. Dewey vorbește despre experiența estetică și emoțională și despre bucurie și tristețe ca fiind și ele experiențe. A deveni conștient este doar un mod de a avea o experiență; dar sunt și multe alte tipuri de experiență.

Conceptul tradițional de experiență	*Conceptul de experiență la Dewey*
Experiența pe post de cunoaștere	Cunoașterea ca parte a experienței
Experiența ca stare subiectivă	Experiența ca fiind atât subiectivă, cât și obiectivă
Experiența ca fiind orientată spre trecut	Experiența ca fiind orientată spre viitor (consecvențială)
Experiența ca entitate izolată	Experiența ca unitate a experiențelor
Experiența ca acțiune	Experiența conținând teorii și concepte și asigurând astfel o fundație pentru cunoaștere

Figura 5.1 Comparație între conceptul tradițional de experiență și cel al lui Dewey.

Există posibilitatea de a învăța din experiență, pentru că experiența poate fi folosită pentru a crea conexiuni între trecut și viitor. Despre experiența care trimite spre trecut și viitor, Dewey a scris următoarele:

> *A „învăța din experiență" înseamnă a face o legătură retrospectivă și în același timp de perspectivă între ceea ce ne bucură sau ne face să suferim, drept consecință a lucrurilor. În asemenea condiții, a face devine a încerca; un experiment cu lumea pentru a afla ce este ea; efectele devin instruire — descoperirea legăturii dintre lucruri. Două sunt concluziile importante pentru educație care decurg de aici: (I) Experiența este inițial o chestiune de caracter activ-pasiv; inițial ea nu este cognitivă. Însă (II)* măsura valorii *unei experiențe rezidă în înțelegerea raporturilor sau a continuităților către care ea ne conduce. Experiența cuprinde cunoaștere. În măsura în care este cumulativă, sau echivalează cu ceva, sau are un sens. (Dewey, 1916 [1972]: 122)*

Citatul ilustrează faptul că, pentru Dewey, experiența este o tranzacție („o activitate activ-pasivă") între subiect și lumi și că „noi", ca ființe umane, anticipăm consecințele acțiunilor noastre. Citatul indică de asemenea și faptul că este nevoie de cogniție pentru a crea o continuitate în cadrul experienței. Experiența presupune o raportare la lumea în care e nevoie de o cogniție pentru a crea o continuitate în gândirea experimentală și în acțiune. Linia care separă experiența noncognitivă de cea cognitivă este fluctuantă, dar pentru ca experiența să devină o experiență de învățare în sensul că aceasta ar putea modela o experiență viitoare, prima experiență trebuie să iasă din domeniul corporal și nondiscursiv și să intre în domeniul cognitiv și conștient al

experienței. Mai pe scurt, experiența trebuie să devină reflexivă și comunicată (către sine și ceilalți) pentru a putea fi folosită mai târziu într-un mod anticipator.

Subiecții au o experiență prin modul în care își trăiesc viața și prin modul în care creează relații cu alți subiecți și lumi. Este imposibil să evităm experiența. Totuși, doar prin cogniție și comunicare, experiența poate deveni experiență de învățare. Acesta este demersul prin care educația în cel mai larg sens al său poate fi de ajutor, pentru că un profesor sau o persoană mai experimentată poate deschide căi pentru înțelesuri și acțiuni necunoscute până atunci prin introducerea conceptelor și a teoriilor care nu erau accesibile în alt fel pentru cel care învață.

Cercetarea (investigația) este procesul prin care subiecții sunt instruiți. Prin cercetare, este trăită experiența și se pot crea cunoștințe. Din acest proces fac parte ideile și ipotezele, conceptele și teoriile. Pot fi formulate diferite ipoteze și un set de idei și gânduri poate fi activat din experiențele anterioare. Conceptele și teoriile sunt folosite instrumental și experimental atât în acțiunile de gândire („imaginație"), cât și în acțiunile corporale prin care pot fi testate. Când o problemă este rezolvată, incertitudinea poate fi înlocuită pentru o perioadă cu un sentiment de control. Figura 5.2 este o reprezentare grafică a procesului de cercetare (investigație) descris de Dewey.

Conceptul lui Dewey de experiență este, după cum am menționat, diferit de ceea ce se înțelege în mod tradițional prin experiență, prin faptul că este o construcție ontologică. Conceptul de experiență al lui Dewey este ancorat în lumile naturale și sociale, pentru că experiența este trăită în tranzacția subiect–lume. Conceptul de experiență al lui Dewey este

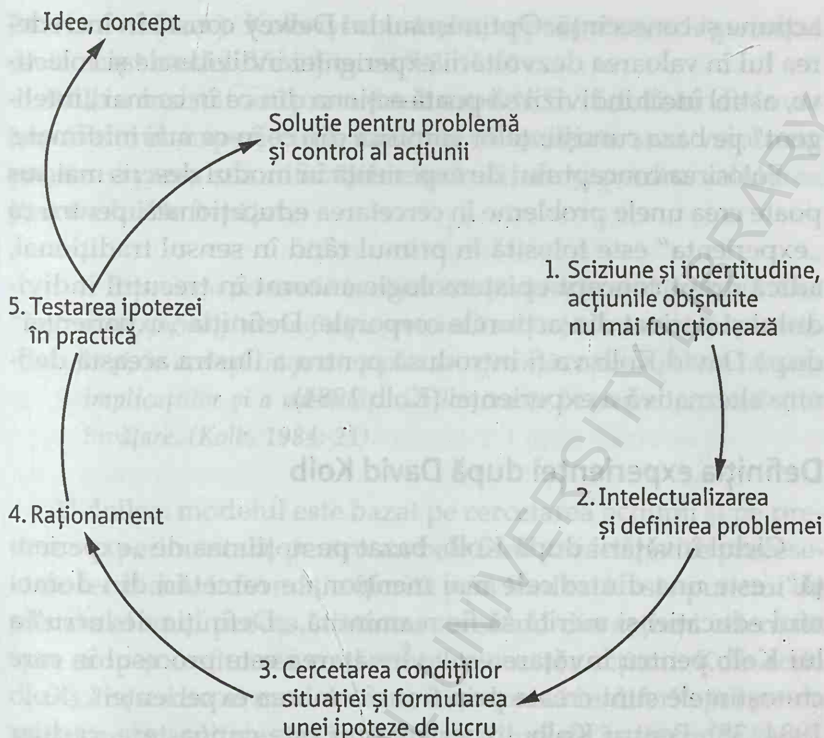


Figura 5.2 Procesul de cercetare (investigare) potrivit lui Dewey (Miettinen, 2000: 65).

îndreptat spre viitor; experiența este trăită în procesul activ al vieții, iar viața este trăită cu un ochi spre ziua de mâine. Experiența este, după Dewey, o cale de mijloc față de sciziunea totală și constituie o conexiune cu întregul. Pornind de la experiență (de la datele empirice) vor fi create cunoștințele, iar prin intermediul experiențelor subconștiente gândirea poate fi folosită pentru a crea o conexiune între trecut și viitor și între

 acțiune și consecință. Optimismul lui Dewey constă în încrederea lui în valoarea dezvoltării experienței individuale și colective, astfel încât indivizii să poată acționa din ce în ce mai „inteligent" pe baza cunoștințelor empirice din ce în ce mai informate.

Folosirea conceptului de experiență în modul descris mai sus poate crea unele probleme în cercetarea educațională, pentru că „experiența" este folosită în primul rând în sensul tradițional, adică drept concept epistemologic ancorat în trecutul individului și derivat din acțiunile corporale. Definiția „experienței" după David Kolb va fi introdusă pentru a ilustra această definire alternativă a experienței (Kolb 1984).

Definiția experienței după David Kolb

Ciclul învățării după Kolb, bazat pe noțiunea de „experiență", este una dintre cele mai menționate cercetări din domeniul educației și merită să fie reamintită. „Definiția de lucru" a lui Kolb pentru învățare este: „Învățarea este procesul în care cunoștințele sunt create prin transformarea experienței" (Kolb 1984: 38). Pentru Kolb, experiența nu este cunoaștere, ci doar o fundație pentru crearea cunoștințelor. Kolb spune că el nu intenționează să dezvolte o a treia alternativă pentru teoriile comportamentale și cognitive ale învățării, ci „mai degrabă să sugereze prin intermediul teoriei învățării experiențiale o perspectivă holistică integrativă asupra învățării, care să combine experiența, percepția, cogniția și comportamentul" (Kolb 1984: 20–21).

Teoria lui Kolb este cunoscută cel mai bine pentru modelul său de învățare experiențială, pe care el îl numește „modelul lewinian de învățare experiențială" (aluzie la psihologul Kurt

Lewin — *n. red.*). Kolb își construiește propria teorie pornind de la acest model. Vezi Figura 5.3.

Kolb a insistat asupra a două aspecte în ciclul său de învățare. Primul: experiențele concrete și imediate sunt valoroase pentru crearea semnificațiilor în învățare și pentru validarea procesului de învățare:

> *Experiența personală imediată este punctul focal al învățării, dând viață, formă și semnificație personală subiectivă conceptelor abstracte și, în același timp, un punct de referință colectiv pentru testarea implicațiilor și a validității ideilor create în timpul procesului de învățare.* (Kolb, 1984: 21)

Al doilea: modelul este bazat pe cercetarea acțiunii și pe predarea experimentală, pentru ambele fiind caracteristice procesele de feedback. Informația oferită prin feedback este punctul de plecare al unui proces continuu constând din acțiuni orientate spre scop și evaluarea consecințelor acestor acțiuni. Kolb scrie că fiecare stadiu al modelului se încadrează în diferite forme de adaptare la realitate sau în diferite „stiluri de învățare". O anumită abilitate individuală sau un anumit stil de învățare corespunde fiecărui stadiu individual din model:

> *Pentru a fi eficienți, cei care învață au nevoie de patru tipuri diferite de abilități — abilități pentru experiența concretă, abilități de observație reflexivă, abilități de conceptualizare abstractă și abilități de experimentare activă. Adică, trebuie să fie capabili să se implice în totalitate, în mod deschis, și fără deformări subiective în noile experiențe. Trebuie să fie capabili de reflecție și observație asupra experiențelor lor din mai multe perspective. Trebuie să fie capabili*

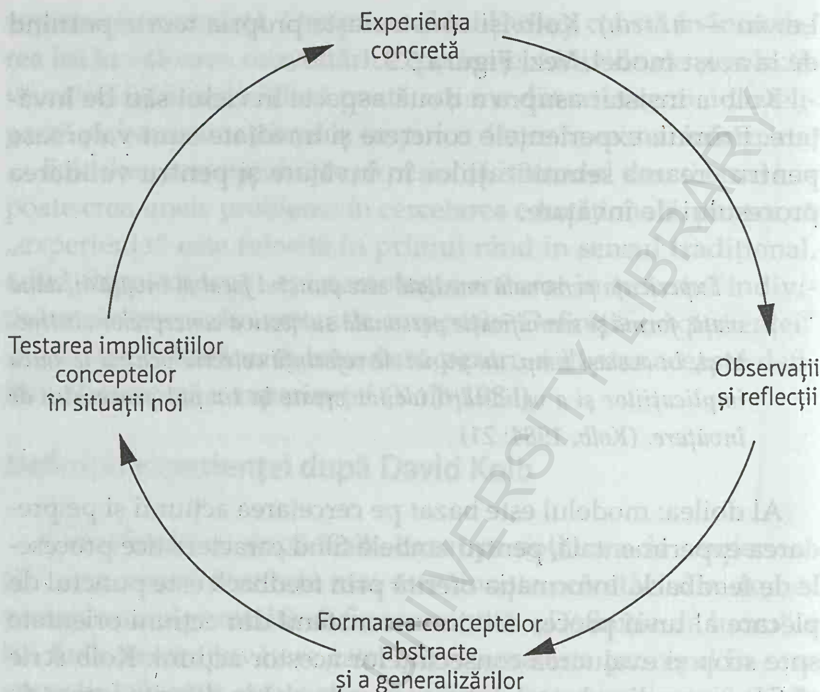


Figura 5.3 Adaptare după ciclul de învăţare al lui Kolb (Kolb, 1984: 21).

să creeze concepte care să integreze observațiile lor în teorii logice, și trebuie să fie capabili să-și folosească teoriile pentru a lua decizii și a rezolva probleme. (Kolb, 1984: 30)

Astfel, deși Kolb a folosit un cerc, ne putem gândi la fiecare element din cadrul cercului făcând referire la o abilitate individuală diferită. În timp ce Dewey vorbește despre integrarea acțiunii și a gândirii, Kolb face o distincție în ciclul său de învățare referindu-se la diferite abilități care reflectă diferite

stiluri de învățare necesare pentru acțiunea și gândirea eficientă. Concentrarea pe experiență ca fiind subiectivă și îndreptată spre trecut este, în ciclul de învățare al lui Kolb, accentuată prin corelarea stadiilor din model cu diferite stiluri de învățare individuale. Aceasta înseamnă că stadiile din ciclul de învățare al lui Kolb nu sunt conectate unul cu altul într-un mod organic. Kolb nu introduce o definiție a experienței care conectează stadiile, ci combină în modelul său elementele istorice și teoretice. El vorbește despre o „tensiune dialectică" între experiențial și conceptual, dar soluționează această tensiune incluzându-le pe ambele ca stadii separate în modelul său. Rezultatul va fi lipsa aspectelor dialectice, din moment ce logica dialectică arată că experiența și conceptualizarea sunt necesare și se condiționează reciproc (Miettinen 2000).

În opinia mea, Kolb a câștigat un loc atât de proeminent în practica și cercetarea multor cercetători din domeniul educației datorită faptului că susține ceva care pare corect intuitiv, și anume că este important ca predarea să fie bazată pe experiențele proprii ale participanților. Asta înseamnă că se iau în considerare cunoștințele tacite provenite din acțiunile corporale. Ideea ar fi că prin apelarea la experiențele mai puțin articulate ale participanților poate fi găsită motivația pentru înțelegerea teoriilor mai abstracte și mai generale. Problema este totuși că sunt multe experiențe diferite într-o sală de clasă, iar profesorul este rareori capabil să capteze atenția tuturor elevilor făcând referire la experiențele lor subiective. Din perspectiva pragmatismului și a definiției date experienței de către Dewey, Kolb pare că face mai degrabă o distincție între acțiune și gândire, decât să le vadă ca fiind unite, în ciuda înrădăcinării declarate a teoriei sale în conceptul de experiență al lui Dewey.

Probabil că Dewey ar fi criticat definiția experiențială a învățării a lui Kolb pentru că se focalizează doar pe indivizi și pe mintea lor, la fel cum l-a criticat pe Lewin pentru că oferă un „model psihologizant" (Dewey și Bentley 1949 [1991]: 125, nota 23). În timp ce „experiența" lui Dewey conectează subiectul și lumile, acțiunea și gândirea, pentru Kolb experiențele rămân închise într-o separare a acțiunilor și a gândirii subiecților. Kolb vrea să arate faptul că este nevoie de diferite stiluri de învățare și, pentru asta, descrie învățarea drept secvențe separate într-un cerc închis. Aceasta se întâmplă în detrimentul integrării nu doar a acțiunii și gândirii, ci și a relației mutuale dintre subiect și lumi. Pentru Kolb, experiența este o problemă epistemologică, și nu una ontologică, în ciuda perspectivei sale asupra stilurilor de învățare. Asta înseamnă de asemenea că nu este loc pentru emoție și estetică în teoria învățării formulată de Kolb (Vince, 1998).

Concluzii și discuții

Am început acest capitol spunând că societățile contemporane au nevoie de o teorie a învățării care să poată răspunde într-un mod creativ la diferențe și alteritate. Am vorbit despre definiția lui Dewey pentru experiență, care își are rădăcinile atât în tranzacția dintre subiect și lumi, cât și în relația dintre gândire și acțiune, a fi și a ști. Experiența apare atunci când acțiunea și gândirea obișnuite sunt întrerupte și se impune cercetarea. Investigația începe dinspre emoție, dar se poate dezvolta în cogniție dacă este folosit limbajul verbal pentru a defini și a rezolva situația deranjantă. Procesul de cercetare se referă la consecințele diferitor moduri de definire și rezolvare a incertitudinilor.

Cercetarea este un proces experimental în care ideile, ipotezele, conceptele și teoriile sunt folosite instrumental pe post de „instrumente de gândire", deci este un proces animat, creativ și cu potențial inovator. Rezultatul cercetării, experiența nouă sau „asertabilitățile garantate" (cunoașterea), rămâne așadar deschis (failibil) și poate fi reinterpretat în lumina noilor experiențe.

Problema care apare din faptul că folosim termenul „experiență" este că acesta are un număr de conotații diferite în cercetarea din domeniul educației, fapt ilustrat de Kolb. Dewey era conștient de acest lucru și a sugerat termenul „cultură" pentru a exprima înțelegerea sa mai largă a „experienței". Altă problemă în perspectiva lui Dewey asupra experienței se referă la posibilitatea de a aborda noțiunile de putere și inegalități. Termenul „practică" poate fi un termen contemporan pentru a include puterea și a exprima în același timp conținutul definiției de experiență a lui Dewey.

O teorie a învățării bazată pe practică este descrisă în lucrările lui Jean Lave și Etienne Wenger și perspectiva lor asupra învățării ca fiind o „participare legitimă și tangențială la comunitățile de practică" (Lave 1993 [1996]; Lave și Wenger 1991). Perspectiva asupra învățării ca fiind o participare la comunitățile de practică a eliberat învățarea de sub controlul individualismului. În schimb, noțiunea lui Lave și Wenger de învățare este ancorată în accesul la participare în cadrul comunităților de practică cu scopul de a deveni practicieni competenți. Mutarea învățării din mințile interne spre relațiile sociale înseamnă în același timp mutarea învățării într-o zonă de conflicte și putere. Structura socială a unei practici, relațiile sale de putere și condițiile sale de legitimitate definesc posibilitățile pentru învățare (Gherardi *et al.* 1998). Problema principală este relația dintre

 ordinea instituțională și experiența participanților (Holland și Lave 2001). Acesta este un alt mod de a descrie relația dintre subiecți și lumile din care fac parte.

În plus, aș avea câteva obiecții față de această învățare bazată pe practică. Este dificil să privim învățarea ca fiind mai mult decât o introducere într-o comunitate, adică o adaptare și o socializare. Aceasta înseamnă că este dificil să înțelegem reînnoirea practicii, adică să înțelegem creativitatea și inovarea. O perspectivă asupra învățării ca fiind o participare legitimă și tangențială la comunitățile de practică tinde, cu alte cuvinte, mai degrabă să treacă cu vederea conservatorismul, protecționismul și tendința de a recicla cunoștințele, în loc să o abordeze critic și să o extindă. Mai mult decât atât, contradicțiile și inegalitățile de bază care împiedică creșterea pot rămâne ascunse (Fenwick 2001). Atunci când se pune un accent puternic pe conceptul de comunitate, ambivalențele și rezistențele cu potențial constructiv în învățare pot fi omise (Wenger 1998).

Este de asemenea dificil să vedem felul în care gândirea, conceptele și teoriile pot fi parte a învățării în această abordare a învățării bazată pe practică. Acțiunea ocupă un loc central în conceptul de învățare al lui Dewey — nu doar acțiunile văzute ca acțiuni corporale, dar și ideile despre acțiune (imaginație, experimente de gândire) și „actele de vorbire" (limbaj și comunicare) sunt de asemenea acțiuni importante în definiția lui Dewey dată învățării. Conceptele și teoriile au o importantă funcție pedagogică, pentru că ele pot ghida formarea de experiențe și cunoștințe noi prin explorarea riguroasă a trecutului. Această experiență, la rândul ei, poate fi folosită pentru a structura viitorul. Parafrazându-l pe Dewey, mentalitatea științifică este, și ar trebui să fie, parte din viețile oamenilor. Această

mentalitate este demonstrată prin exercitarea investigării informate și prin gândirea critică și reflexivă. Învățarea nu este totuși același lucru cu transformarea și schimbarea comportamentului, pentru că învățarea poate rezulta într-o înțelegere mai bună a fenomenului, ceea ce nu poate fi observat neapărat ca o schimbare de comportament.

Conceptul experimental orientat spre viitor al lui Dewey servește ca o teorie lărgită și actuală a învățării, care accentuează creativitatea și inovarea. Aceasta duce la o nevoie și mai mare de educație pentru cercetare, pentru gândirea critică și reflexivă asupra incertitudinilor și dificultăților vieții într-o societate globală cu o cerere constantă pentru receptivitate la schimbare. Aceasta înseamnă că trebuie mai degrabă să învățăm să trăim, decât să respectăm o curriculă rigidă. Istoria, în mod evident, nu este lipsită de importanță, dar ea nu trebuie transferată ca un „corp de cunoștințe" static, ci ca parte a cercetării dificultăților contemporane. Am putea, în calitate de educatori, să fim nevoiți să căutăm alt termen, diferit de „experiență" — un termen care să poată fi folosit astăzi, și care să cuprindă sfera semnificațiilor pe care intenționa Dewey să le exprime prin „experiență" și, mai târziu, prin „cultură". Ceea ce ar presupune un termen care să țină cont de faptul că învățarea se referă la viață, așadar este continuă „pe tot parcursul vieții". Termenul „practică" ar fi un candidat, dar și acesta vine cu propriile-i probleme, cum am specificat mai sus.

Bibliografie

Bernstein, R.J. (1966 [1967]) *John Dewey*. New York: Washington Square Press, Inc.

Biesta, G.J. J. (2006) *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Dewey, J. (1896 [1972]). The reflex arc concept in psychology. În J.A. Boydston (ed.), *Early Works 5* (pp. 96–109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916 [1972]) *Democrație și educație*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.

Dewey, J. (1917 [2000]) Nevoia de redresare a filosofiei. În A. Marga (ed.), *Filosofia americană*. București: All.

Dewey, J. (1933 [1986]) How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. În J.A. Boydston (ed.), *Later works 8* (pp. 105–352). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938 [1986]) Logic: The theory of inquiry. În J.A. Boydston (ed.), *Later works 12*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. și Bentley, A.F. (1949 [1991]) Knowing and the known. În J.A. Boydston (ed.), *Later works 16* (pp. 1–294). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Elkjaer, B. (2000). The continuity of action and thinking in learning: Re-visiting John Dewey. *Outlines. Critical Social Studies*, 2, 85–101.

Fenwick, T. (2001). Tides of change: New themes and questions in workplace learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 3–17.

Gherardi, S., Nicolini, D. și Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273–297.

Holland, D. și Lave, J. (2001). History in person: An introduction. În D. Holland și J. Lave (editori), *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities* (pp. 3–33). Santa Fe și Oxford: School of American Research Press and James Currey.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J. (1993 [1996]). The practice of learning. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3–32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J. și Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.

Scheffler, I. (1974 [1986]). *Four pragmatists: A critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. Londra și New York: Routledge and Paul.

Vince, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning cycle. *Journal of Management Education*. 22(3), 304–319.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

O privire de ansamblu asupra învățării transformatoare

JACK MEZIROW

Conceptul de „învățare transformatoare" a fost lansat în 1978 de Jack Mezirow, profesor de formare a adulților la Facultatea de Pedagogie de la Universitatea Columbia din New York. Pe parcursul a mulți ani, el a fost consultant în educarea adulților în diferite țări aflate în dezvoltare, fiind inspirat de brazilianul Paulo Freire și de germanul Jürgen Habermas, printre alții. Dar în contextul educării femeilor adulte din Statele Unite, a descoperit un tip de învățare foarte răspândit, care mergea până la schimbarea identității. Mai târziu, Mezirow a elaborat conceptul de învățare transformatoare în câteva lucrări și l-a aplicat în practică, chiar și în reputatul program doctoral Adult Education Guided Independent Study (AEGIS). În următorul capitol, care a fost publicat pentru prima dată în 2006 în Peter Sutherland și Jim Crowther (editori) Lifelong Learning: Concepts and Contexts [Învățarea continuă: Concepte și Contexte], *Mezirow recapitulează istoria și principalele caracteristici ale conceptului de învățare transformatoare și discută despre diferite critici și sugestii de extindere care au apărut de-a lungul anilor. În acest fel, capitolul poate fi văzut ca o sinteză finală a muncii sale.*

Conceptul de învățare tranformatoare a fost introdus în domeniul educației adulților în anul 1978, printr-un articol pe care l-am intitulat „Transformarea perspectivelor", publicat în revista americană *Adult Education Quarterly*. Articolul îndemna la recunoașterea unei dimensiuni semnificative a învățării din viața adultă care ne permite să recunoaștem și să reevaluăm asumpțiile și așteptările care ne determină gândirea, simțurile și acțiunile. Aceste structuri de semnificație constituie o „perspectivă de sens" sau un cadru de referință.

Influențele în dezvoltarea acestui concept au inclus termeni, precum „conștiința critică" a lui Freire, „paradigmele" lui Kuhn, conceptul de „conștientizare sporită" din mișcarea feministă, lucrările și practica psihiatrului Roger Gould, ale filosofilor Jürgen Habermas, Harvey Siegal și Herbert Fingerette, și observațiile mele asupra experienței transformatoare a soției mele, Edee, care, în calitate de adult, s-a întors să-și completeze studiile la Colegiul Sarah Lawrence din New York.

Baza de cercetare pentru acest concept s-a dezvoltat dintr-un studiu la nivel național asupra femeilor care se întorceau la colegiile comunitare din Statele Unite (Mezirow 1978). Studiul a folosit o metodologie fundamentată teoretic pentru a coordona cercetarea de teren asupra studenților din 12 programe universitare diferite, cu descrieri analitice cuprinzătoare a încă 24 de programe, plus alte 314 răspunsuri la un chestionar poștal.

În consecință, s-a dezvoltat o mișcare a învățării transformatoare în educația adulților din America de Nord, exprimată în cinci conferințe internaționale, implicând peste 300 de prezentări de lucrări, în publicarea multor articole, a peste 12 cărți și în

 aproximativ 150 de disertații doctorale pe tema învățării transformatoare în educația adulților, sănătate și bună stare socială.

Fundamentele

Habermas (1981) face o distincție de o importanță decisivă între învățarea instrumentală și cea comunicațională. Învățarea instrumentală ține de învățarea implicată în controlul și manipularea mediului, în îmbunătățirea performanței sau a predicției. Validăm, prin testarea empirică a pretenției de adevăr a unei afirmații — faptul că ceva este așa cum se pretinde a fi. Învățarea instrumentală este implicată când învățăm să proiectăm automobile, să diagnosticăm boli, să plombăm dinți, să prezicem vremea și să facem calcule contabile, și în cercetarea științifică și matematică. Logica de dezvoltare a învățării instrumentale este ipotetic-deductivă.

Învățarea comunicațională ține de a înțelege la ce se referă cineva când comunică cu noi — în conversație, prin intermediul unei cărți, al unei poezii, al unei opere de artă sau al unui spectacol de dans. Pentru a valida înțelegerea în învățarea comunicațională, trebuie să evaluăm nu doar gradul de acuratețe al adevărului a ceea ce este comunicat, ci și intenția, statutul, veridicitatea și autenticitatea celui care comunică. A spune cuiva că îl iubești poate însemna multe lucruri. Ne simțim mai în siguranță atunci când cel care ne prescrie medicamente are pregătire medicală sau farmaceutică.

Scopul discursului comunicațional este de a ajunge la cea mai rezonabilă judecată, și nu de a evalua un pretins adevăr, ca în cazul învățării instrumentale. Pentru asta, trebuie să evaluăm și să înțelegem, la nivel intelectual și empatic, cadrul de referință

al celuilalt și să identificăm un teren comun, cu experiențe relevante și puncte de vedere împărtășite. Demersul nostru trebuie să fie direcționat spre identificarea unui consens printre adulții informați care comunică, atunci când acest lucru este posibil, sau, cel puțin, spre înțelegerea în mod clar a contextului și a asumpțiilor celor care sunt în dezacord cu noi. Logica de dezvoltare a învățării comunicaționale este analogic-abductivă.

Pentru Habermas, discursul care duce la un consens poate stabili validitatea unei opinii. În acest fel concluziile noastre sunt întotdeauna provizorii: îi putem combate pe ceilalți cu dovezi, argumente și perspective noi. Așadar, diversitatea experiențelor și integrarea lor sunt esențiale pentru felul în care înțelegem. Este important să recunoaștem că singurele alternative ale acestei metode dialectice de cercetare, pentru a înțelege semnificația experienței noastre, ar fi să ne bazăm pe tradiție, pe o autoritate sau o putere.

Sugerând anumite condiții ideale pentru discursul uman, Habermas ne-a oferit o fundație epistemologică definind condițiile optime pentru învățarea și educarea adulților. Condițiile oferă de asemenea o bază pentru un angajament social din partea celor implicați în formarea adulților și care tind spre o societate care întreține aceste idealuri. Pentru a participa liber și complet în cadrul discursului, cei care învață trebuie:

- să dețină informații precise și complete;
- să nu fie limitați de constrângeri, iluzionări distorsionante sau anxietăți paralizante;
- să fie deschiși la puncte de vedere alternative — să fie empatici și să le pese de felul în care gândesc și simt alții, să nu critice din prima;

- să fie capabili să înțeleagă, să cântărească dovezile și să evalueze argumentele în mod obiectiv;
- să fie capabili să devină conștienți de contextul ideilor și să reflecteze critic asupra asumpțiilor, inclusiv asupra premiselor;
- să aibă oportunități egale de participare la discurs;
- să aplice un test de validitate până când noi perspective, dovezi sau argumente sunt întâlnite și validate prin discurs ca exprimând o judecată mai bună.

Teoria învățării transformatoare

Învățarea transformatoare este definită ca fiind procesul prin care transformăm cadre de referință problematice (mentalități, habitudini mentale, perspective asupra semnificațiilor) — seturi de asumpții și așteptări — pentru a le face mai cuprinzătoare, mai deschise, mai reflexive și mai capabile de schimbări afective. Asemenea cadre sunt mai bune pentru că există o posibiltate mai mare să genereze credințe și opinii care se vor dovedi mai adevărate sau mai justificate să ghideze acțiunea.

Cadrele de referință sunt structurile culturale și de limbaj prin care construim sensuri prin atribuirea de coerență și semnificație experiențelor noastre. Ele ne modelează și selectează percepția, cogniția și sentimentele, prin faptul că ne preformează intențiile, credințele, așteptările și scopurile. Aceste preconcepții ne setează „linia de acțiune". Odată setați și programați, ne mutăm automat dintr-o anumită activitate mentală sau comportamentală spre o alta și avem o tendință puternică de a respinge ideile care nu se potrivesc cu preconcepțiile noastre.

Un cadru de referință cuprinde componente cognitive, volitive și afective, poate opera în interiorul sau în afara conștienței și este

compus din două dimensiuni: o habitudine mentală și punctele de vedere rezultante. Habitudinile mentale sunt moduri largi, abstracte, determinante de a gândi, de a simți și de a acționa, care țin de obișnuință, și sunt influențate de niște asumpții care constituie un set de coduri. Aceste coduri sau canoane pot fi culturale, sociale, lingvistice, educaționale, economice, politice, psihologice, religioase, estetice și altele. Habitudinile mentale sunt articulate dintr-un anumit punct de vedere – constelația credințelor, amintirilor, judecăților de valoare, atitudinilor și sentimentelor, care modelează o anumită interpretare. Punctele de vedere sunt mult mai ușor de conștientizat, dar și de înțeles când aparțin celorlalți. Un exemplu de habitudine mentală este etnocentrismul, predispoziția de a-i vedea inferiori pe cei din afara grupului propriu, nedemni de încredere și în general mai puțin acceptabili. Un punct vedere rezultant este complexul de sentimente, credințe, judecăți și atitudini negative referitoare la anumiți indivizi sau grupuri cu caracteristici diferite de ale noastre. Trăirea unei experiențe pozitive cu unul dintre aceste grupuri poate schimba un punct de vedere etnocentrist, dar nu neapărat și habitudinea mentală etnocentristă referitoare la alte grupuri.

Învățarea transformatoare poate apărea în învățarea instrumentală. Acest lucru implică de obicei învățarea orientată spre sarcină. În învățarea comunicațională, la fel ca în exemplul referitor la etnocentrism, învățarea transformatoare presupune de obicei o autoreflecție critică. Oricum, atât elemente din învățarea orientată spre sarcină, cât și din autoreflecția critică pot fi găsite în oricare dintre cele două tipuri de învățare. Habitudinile mentale implică modul în care persoana categorizează experiențele, credințele, oamenii, evenimentele și pe sine. Acestea implică structurile, regulile, criteriile, codurile, schemele, standardele,

 valorile, trăsăturile de personalitate și dispozițiile pe care se construiesc gândurile, sentimentele și acțiunile noastre.

Perspectivele de sens sau habitudinile mentale includ aspecte legate de registrele:

- *sociolingvistic* — canoanele culturale, normele sociale, ideologiile, paradigmele, cadrele lingvistice, jocurile de limbaj, orientările politice și socializarea secundară (a gândi ca un profesor, doctor, polițist sau administrator), habitudinile mentale din cultura ocupațională sau organizațională);
- *moral-etic* — conștiința, normele și valorile morale;
- *stilurilor de învățare* — preferințe senzoriale, focalizarea pe întreguri sau pe părți ori pe concret sau pe abstract, pe munca independentă sau pe cea colectivă.
- *religios* — angajamentul față de doctrină, vederile sprirituale sau transcedente despre lume;
- *psihologic* — teorii, scheme, scenarii, concepția despre sine, tipuri sau trăsături de personalitate, interdicții parentale refulate, tipare de răspuns emoțional, dispoziții;
- *medical* — moduri de interpretare a problemelor de sănătate, reabilitare, experiențe de moarte clinică;
- *estetic* — valori, gusturi, atitudine, standarde, judecăți despre frumusețe și înțelegerea și autenticitatea expresiilor estetice, cum ar fi sublimul, urâtul, tragicul, comicul, monotonul.

Teoria învățării transformatoare, așa cum am interpretat-o eu, este o epistemologie metacognitivă a argumentării bazate pe dovezi (instrumentală) și pe dialog (comunicațională). Argumentarea este înțeleasă ca fiind procesul de propunere și susținere a unei credințe. Învățarea transformatoare este o

dimensiune adultă a evaluării argumentelor, implicând validarea și reformularea structurilor de semnificație.

Procesul învățării transformatoare implică:

- reflecția critică asupra sursei, naturii și consecințelor asumpțiilor relevante — ale noastre sau ale celorlalți;
- în învățarea instrumentală, determinarea adevărului (este așa cum este pretins) prin folosirea metodelor de cercetare empirică;
- în învățarea comunicațională, să ajungem la credințe mai bine întemeiate prin participarea liberă și totală într-un discurs informat continuu;
- să acționăm în perspectiva noastră transformată — să luăm o decizie și să trăim ceea ce am ajuns să credem până întâlnim noi dovezi, argumente și perspective care fac problematică această orientare și necesită o reevaluare;
- dobândirea unei dispoziții — să reflectăm critic mai mult asupra propriilor asumpții și asupra premiselor altora, să căutăm validare pentru perspectiva noastră transformatoare prin participarea mai liberă și totală în discurs și să ne respectăm decizia de a acționa în conformitate cu perspectiva transformată.

Transformările pot fi *epocale* — reorientări majore și bruște la nivelul habitudinii mentale, adesea asociate cu crize semnificative ale vieții — sau *cumulative*: o serie de perspective conducând la schimbări în punctele de vedere și la o transformare a habitudinii mentale. Cea mai mare parte a învățării transformatoare are loc în afara conștienței; intuiția substituie reflecția critică asupra asumpțiilor. Educatorii le oferă asistență celor care învață pentru a aduce acest proces în conștiență și pentru a îmbunătăți

 abilitatea și înclinația celui ce învață spre angajarea în învățarea transformatoare.

În cercetarea noastră asupra femeilor care și-au reluat studiile, transformările respectă adesea următoarele faze de clarificare și conferire de noi semnificații:

- o dilemă derutantă;
- autoexaminarea sentimentelor de teamă, furie, vină și rușine;
- o evaluare critică a asumpțiilor;
- recunoașterea faptului că nemulțumirea noastră și procesul de transformare sunt strâns legate;
- explorarea opțiunilor pentru noi roluri, relații și acțiuni;
- planificarea unui curs de acțiune;
- dobândirea cunoștințelor și a aptitudinilor pentru implemetarea planurilor;
- încercarea provizorie a noilor roluri;
- consolidarea competenței și a încrederii de sine în cadrul noilor roluri și relații;
- o reintegrare în viața noastră personală pe baza condițiilor dictate de noua perspectivă.

Cele două elemente majore ale învățării transformatoare sunt, în primul rând, reflecția sau autoreflecția critică asupra asumpțiilor — evaluarea critică a surselor, naturii și consecințelor habitudinilor noastre mentale — și, în al doilea rând, participarea liberă și totală la discursul dialectic pentru a valida cea mai bună argumentare reflexivă — ceea ce King și Kitchener definesc ca fiind acea judecată care implică „procesul urmat de un individ pentru a monitoriza natura epistemică a problemelor și valoarea de adevăr a soluțiilor alternative" (1994: 12).

Emoție, intuiție, imaginație

Cei implicați în educarea adulților au ridicat întrebări importante referitoare la teoria transformării. Una este legată de nevoia pentru mai multe clarificări și nuanțe legate de rolul pe care emoțiile, intuiția și imaginația îl au în procesul transformării. Criticile aduse teoriei sunt justificate. Procesul prin care ne construim tacit credințele poate implica valori nechestionate, stereotipuri, o atenție selectivă, o înțelegere limitată, proiecții, raționalizări, minimalizări sau negări. Din acest motiv trebuie să fim capabili să evaluăm critic și să validăm asumpțiile pe care se sprijină credințele și așteptările noastre și ale celorlalți.

Experiențele noastre cu persoane, lucruri și evenimente devin realități pe măsură ce le categorisim și generalizăm. Acest proces are multe în comun cu modul în care ajungem să le asociem cu nevoia noastră personală de justificare, de validare și de a avea un sentiment de sine convingător, real. Așteptările pot fi pentru evenimente sau pentru credințe care țin de propriile reacții involuntare la evenimente — e vorba de modul în care ne așteptăm în mod subiectiv să fim capabili să le gestionăm. Așteptările noastre afectează puternic felul în care construim experiența; ele tind să devină profeții autoîmplinite. Avem o înclinație spre emiterea de judecăți categorice.

Pe de altă parte, imaginarea modului în care ar putea decurge lucrurile este centrală pentru inițierea procesului transformator. Având în vedere faptul că procesul de transformare este adesea un pasaj dificil, încărcat emoțional, este nevoie de intuiție pătrunzătoare a rolului imaginației. Cum multe experiențe

 transformatoare au loc în afara conștienței, eu am sugerat că, în aceste situații, intuiția este un substitut pentru autoreflecția critică. Asta este o altă teză care necesită o dezvoltare conceptuală ulterioară.

Am încercat să fac o diferență între rolul educatorului în lucrul cu cei care învață și încearcă să facă față transformărilor și cel al psihoterapeutului, sugerând că diferența ține de gradul de anxietate generat de experiența transformatoare. O înțelegere mai bună a procesului învățării transformatoare care are loc în afara conștienței necesită, de asemenea, explicitări suplimentare.

Învățarea decontextualizată

O altă critică majoră se referă la insistența mea asupra conceptului de raționalitate, care este considerat un model anistoric și universal care duce la o perspectivă „decontextualizată" asupra învățării — perspectivă care nu ține cont de valorile și limitele contextului — ideologie, cultură, putere și diferențele de rasă, clasă socială și sex.

O epistemologie a raționalității bazate pe dovezi și pe discurs implică argumentarea — avansarea și evaluarea temeiurilor pentru a emite o judecată. Autoreflecția critică asupra asumpțiilor și discursul critic-dialectic sunt centrale pentru acest proces. Bineînțeles, variabile precum puterea, ideologia, diferențele de rasă, clasă socială și sex și alte interese apar adesea și sunt factori importanți. Totuși, aceste influențe pot fi evaluate rațional și luate în calcul, dacă e cazul, în activitățile sociale.

Siegal (1988) explică faptul că raționalitatea este încorporată în dezvoltarea tradițiilor. Pe măsură ce tradiția se dezvoltă, la fel se întâmplă și cu principiile care definesc și evaluează temeiurile

raționale. Principiile care definesc temeiurile și le determină forța se pot schimba, dar raționalitatea rămâne aceeași: ea este judecată și acțiune în acord cu rațiunea. O persoană care gândește critic este aceea care este impulsionată în mod corespunzător de temeiuri. Cu siguranță, aceasta este o abordare nefamiliară. Sunt voci care au contrazis întotdeauna convingerea conform căreia educația — și cu siguranță natura învățării și a raționalității propriu-zise — este și trebuie să fie în slujba unei anumite ideologii, religii, teorii psihologice, a unui sistem de putere sau influență, a acțiunii sociale, a culturii, a unei forme de guvernare sau a unui sistem economic.

Această habitudine mentală familiară susține că învățarea, educația adulților și raționalitatea trebuie, prin definiție, să fie servitori ai acestor stăpâni. O epistemologie rațională a învățării la adulți conține promisiunea de a salva educația adulților de la a deveni, la fel ca religia, atitudinea discriminatorie și politica, o raționalizare a unui interes mascat. Învățarea transformatoare este în esență un proces metacognitiv de *reevaluare a temeiurilor* care ne susțin perspectivele dătătoare de sens, dar ușor de pus la îndoială.

Acțiunea socială

Cei care critică teoria transformării, așa cum am gândit-o eu, reproșează lipsa de atenție pentru acțiunea socială. Educația adulților presupune faptul că un scop important este să apară o schimbare socială. Teoria transformării susține de asemenea că educația adulților trebuie să fie dedicată schimbării sociale, modificării practicilor, normelor, instituțiilor și structurilor socio-economice opresive, pentru a permite tuturor să participe

transformatoare au loc în afara conștienței, eu am sugerat că, în aceste situații, intuiția este un substitut pentru autoreflecția critică. Asta este o altă teză care necesită o dezvoltare conceptuală ulterioară.

Am încercat să fac o diferență între rolul educatorului în lucrul cu cei care învață și încearcă să facă față transformărilor și cel al psihoterapeutului, sugerând că diferența ține de gradul de anxietate generat de experiența transformatoare. O înțelegere mai bună a procesului învățării transformatoare care are loc în afara conștienței necesită, de asemenea, explicitări suplimentare.

Învățarea decontextualizată

O altă critică majoră se referă la insistența mea asupra conceptului de raționalitate, care este considerat un model anistoric și universal care duce la o perspectivă „decontextualizată" asupra învățării — perspectivă care nu ține cont de valorile și limitele contextului — ideologie, cultură, putere și diferențele de rasă, clasă socială și sex.

O epistemologie a raționalității bazate pe dovezi și pe discurs implică argumentarea — avansarea și evaluarea temeiurilor pentru a emite o judecată. Autoreflecția critică asupra asumpțiilor și discursul critic-dialectic sunt centrale pentru acest proces. Bineînțeles, variabile precum puterea, ideologia, diferențele de rasă, clasă socială și sex și alte interese apar adesea și sunt factori importanți. Totuși, aceste influențe pot fi evaluate rațional și luate în calcul, dacă e cazul, în activitățile sociale.

Siegal (1988) explică faptul că raționalitatea este încorporată în dezvoltarea tradițiilor. Pe măsură ce tradiția se dezvoltă, la fel se întâmplă și cu principiile care definesc și evaluează temeiurile

raționale. Principiile care definesc temeiurile și le determină forța se pot schimba, dar raționalitatea rămâne aceeași: ea este judecată și acțiune în acord cu rațiunea. O persoană care gândește critic este aceea care este impulsionată în mod corespunzător de temeiuri. Cu siguranță, aceasta este o abordare nefamiliară. Sunt voci care au contrazis întotdeauna convingerea conform căreia educația — și cu siguranță natura învățării și a raționalității propriu-zise — este și trebuie să fie în slujba unei anumite ideologii, religii, teorii psihologice, a unui sistem de putere sau influență, a acțiunii sociale, a culturii, a unei forme de guvernare sau a unui sistem economic.

Această habitudine mentală familiară susține că învățarea, educația adulților și raționalitatea trebuie, prin definiție, să fie servitori ai acestor stăpâni. O epistemologie rațională a învățării la adulți conține promisiunea de a salva educația adulților de la a deveni, la fel ca religia, atitudinea discriminatorie și politica, o raționalizare a unui interes mascat. Învățarea transformatoare este în esență un proces metacognitiv de *reevaluare a temeiurilor* care ne susțin perspectivele dătătoare de sens, dar ușor de pus la îndoială.

Acțiunea socială

Cei care critică teoria transformării, așa cum am gândit-o eu, reproșează lipsa de atenție pentru acțiunea socială. Educația adulților presupune faptul că un scop important este să apară o schimbare socială. Teoria transformării susține de asemenea că educația adulților trebuie să fie dedicată schimbării sociale, modificării practicilor, normelor, instituțiilor și structurilor socio-economice opresive, pentru a permite tuturor să participe

mai liber și neîngrădiți la discursul reflexiv și să dobândească o dispoziție critică și o judecată reflexivă. Învățarea transformativă se focalizează pe crearea bazei pentru aprofundarea și înțelegerea, esențială pentru învățare, a modului în care se pot lua măsuri eficiente într-o democrație.

Așa cum observă Dana Villa în *Socratic Citizenship* (*Cetățenia socratică*) (2001), unul dintre cadrele noastre de referință uzuale se referă la dispoziția de a vedea orice lucru care este „dedicat unei cauze", e asociat unui grup sau e orientat spre un serviciu ca ținând de esența „cetățeniei bune" și orice act care pur și simplu este în dezacord sau spune „nu" ca având o valoare nesemnificativă. Contribuția originală a lui Socrate a fost introducerea autoreflecției critice și a individualismului ca standarde esențiale ale justiției și obligației civice într-o democrație. Socrate a criticat habitudinile concetățenilor săi de a percepe ceea ce ar trebui să presupună justiția și virtutea ca fiind ceva prestabilit. El a căutat să distanțeze gândirea și reflecția morală de constrângerile judecăților și acțiunilor politice arbitrare — să treacă spre o dispoziție pentru reflecția critică asupra asumpțiilor și spre o autoformare morală a cetățenilor drept condiție a vieții publice.

Habermas (1981) sugerează că reflecția critică asupra asumpțiilor și discursul critic bazat de judecata reflexivă — dimensiunile-cheie ale învățării transformatoare — sunt caracteristici de cel mai înalt nivel ale moralității adulte.

Criticile ideologice

Stephen Brookfield (1991), care este implicat în educarea adulților, a contestat amploarea învățării transformatoare, așa cum am conceptualizat-o eu. El scrie:

> *Pentru ca ceva să fie considerat drept exemplu al învățării critice, al analizei critice sau al reflecției critice, eu cred că persoanele vizate trebuie să se angajeze într-un fel de analiză a relațiilor de putere din contextul în care are loc învățarea. Ei trebuie de asemenea să încerce să identifice asumpțiile care le sunt dragi, dar de fapt le distrug sentimentul de bună stare și servesc interesele altora: adică, asumpțiile hegemonice. (1991: 126)*

Pentru Brookfield, ideologiile au conotații negative și sunt acele „seturi de valori, credințe, mituri, explicații și justificări care par evident adevărate și care sunt moral dezirabile" (1991: 129).

Brookfield nu sugerează o critică a tuturor ideologiilor relevante, așa cum procedăm în teoria transformării din educația adulților. El se referă destul de specific la faptul că reflecția critică înțeleasă ca o critică a ideologiei „se focalizează pe ajutarea oamenilor să devină conștienți de modul în care capitalismul modelează sistemele de credințe și asumpțiile (ideologiile) care justifică și mențin inechitățile economice și politice" (1991: 341). Aceste probleme au un ecou și în pedagogia critică.

Pedagogia critică

Pedagogia critică, și forma ei actuală ca educație populară în America Latină, este un program de educare a adulților provenit din munca lui Paulo Freire de alfabetizare în zonele rurale, care acordă prioritate unei analize ghidate a modului în care ideologia, puterea și influența afectează și dezavantajează viața analfabeților care vor să învețe. Educatorul îi ajută să învețe să citească pentru a-și putea asuma un rol activ în acțiunile sociale

colective vizând schimbarea. Avem aici, desigur, o practică a studiului și acțiunii transformatoare.

Pentru pedagogia critică, cel care învață cu gândul de a ieși din oprimare, prototipul învățăcelului fiind țăranul analfabet din zona rurală, nu ajunge doar să recunoască nedreptatea, ci, prin această recunoaștere, se așteaptă de la el să participe activ într-o acțiune politică sau socială specifică pentru a o schimba. Procesul și problemele implicate în luarea unor măsuri informate, colective și politice într-o democrație funcțională sunt rareori abordate în literatura despre pedagogia critică.

Burbules și Burk (1999) observă faptul că în pedagogia critică totul este deschis reflecției critice, cu excepția premiselor și a categoriilor pedagogiei critice, și comentează că „există o concepție asupra felului în care ar trebui să arate o înțelegere «critică», ceea ce amenință să se întoarcă împotriva acesteia" (1999: 54).

„Din perspectiva gândirii critice, pedagogia critică trece pragul dintre predarea critică și îndoctrinare" (1999: 55). Teoria transformării din educația adulților, pe de altă parte, implică modul de gândire critic asupra asumpțiilor ce susțin perspectivele și presupune dezvoltarea judecății reflexive discursive asupra credințelor, valorilor, sentimentului de sine și concepției despre sine. Învățarea transformatoare nu înseamnă primordial a gândi politic; or, pentru critica ideologică și pedagogia critică, această asumpție e falsă.

Cosmologia

Cosmologia este studiul universului ca sistem rațional și ordonat. În cartea *Expanding the Boundaries of Transformative*

Learning (2002) (*Extinderea limitelor învățării transformatoare*), O'Sullivan și colegii săi de la Institutul pentru studii în educație din Ontario al Universității din Toronto merg cu mult dincolo de singura preocupare a pedagogiei critice pentru dimensiunile politice și sociale ale capitalismului, pentru a include probleme legate de mediu, de aspecte spirituale și de concepția despre sine în ceea ce ei numesc „învățare transformatoare integrală":

> *Învățarea transformatoare implică experiențierea unei schimbări structurale profunde în premisele de bază ale gândirii, simțirii și acțiunii. Această schimbare a conștiinței este cea care afectează decisiv și permanent existența noastră în lume. O asemenea schimbare implică: modul în care ne înțelegem pe noi înșine, împreună cu statutul nostru; modul în care ne raportăm la relațiile noastre cu alți oameni în lumea naturală; felul în care înțelegem relațiile de putere din structurile interconectate ale claselor sociale sau bazate pe rasă și sex; conștientizarea propriului corp; viziunea noastră asupra abordărilor alternative ale traiului; și indentificarea posibilităților de deptate socială, pace și bucurie personală.* (2002: 11)

„Critica transformatoare", cum este conceptualizată din această perspectivă, postulează o critică a „adecvării formative" cerute de cultura dominantă și oferă o viziune a unei forme alternative de cultură și indicații concrete despre cum să abandonăm elementele indecvate și să creăm noi forme culturale mai adecvate. Ei sugerează că aceste elemente ar trebui să formeze un nou tip de educație integrală.

Identificarea lui O'Sullivan și a colegilor săi a învățării transformatoare cu mișcarea spre realizarea unei concepții îndrăznețe a unei noi cosmologii merge cu mult peste centrarea politică a

 pedagogiei critice. Oricum, abordarea are, și ea, aceleași limitări, prin lipsa unei evaluări critice a asumpțiilor și categoriilor sale de bază. O asemenea evaluare ar trebui să ia în considerare definiția și validitatea fiecăruia dintre cele cinci componente desemnate în definiția lor dată transformării, să analizeze asumpția referitoare la rolul educației și al educației adulților ca vehicul principal pentru a aduce ampla transformare multidimensională pe care o anticipează ei. De asemenea, ar trebui scrutat modul în care putem înțelege epistemologia învățării transformatoare din viața adultă, în special rolul raționalității, al reflecției critice asupra asumpțiilor epistemice și al discursului în contextul acestei teorii.

Perspective asupra învățării transformatoare

Dezvoltarea constructivistă

Psihologii din abordarea constructivistă a dezvoltării cred că evoluția personală implică o trecere printr-o secvență predictibilă de „forme" (cadre de referință sau sisteme de semnificații), culminând cu dezvoltarea capacității mature și, în cazul unor adulți angajați în învățare, cu abilitatea și dispoziția de a se implica în procesele transformative ale autoreflecției critice și ale judecății reflexive în cadrul discursului.

Robert Kegan (2000) identifică cinci moduri de formare a semnificațiilor de-a lungul vieții. Aceste genuri paradigmatice includ mintea perceptuală/impulsivă, concretă/dogmatică, socializată, autocreatoare și autotransformatoare, toate incluzând capacitatea de autoreflecție. El conturează capacitățile vieții adulte: adultul este capabil să gândească abstract, să

construiască valori și idealuri, este capabil de introspecție, poate să subordoneze anumite interese de scurtă durată bunei stări a unor relații și să se identifice cu așteptările grupurilor și ale relațiilor individuale la care vrea să acceadă. De obicei, dezvoltarea acestor capacități durează 20 de ani, iar pentru unii o perioadă și mai lungă.

Mary Belenky și asociații săi (1986) au identificat șase forme ale cunoașterii: tacită, moștenită, subiectivă, separată, conectată și construită. Cunoscătorul „conectat" sesizează perspectiva celuilalt și încearcă să vadă lumea prin ochii lui. Aceasta este o dimensiune esențială a învățării transformatoare.

King și Kitchener (1994) au dovezi considerabile care susțin afirmația conform căreia doar în viața adultă asumpțiile epistemice permit o adevărată gândire reflexivă într-un parcurs constituit din șapte stadii. Al șaptelea stadiu presupune înțelegerea conceptelor abstracte ale sistemului teoretic; cunoașterea este rezultatul procesului de cercetare rațională pentru construirea unei înțelegeri informate. Acest stadiu este comparabil cu acea capacitate adultă de a participa eficient în cadrul discursului, așa cum am prezentat-o în teoria transformării.

Distorsiunea psihică

Teoria „epigenetică" a dezvoltării la adulți (1978) a psihiatrului Roger Gould susține că evenimentele traumatice din copilărie pot produce interdicții care, deși sunt scufundate în inconștient în viața adultă, continuă să genereze sentimente de anxietate care inhibă acțiunile adultului când există riscul de a încălca acele interdicții. Această dinamică se traduce în pierderea unei funcții — abilitatea de a asuma riscuri, de a avea trăiri

sexuale, de a termina o sarcină — care trebuie redobândită pentru a deveni un adult complet funcțional. Cea mai importantă învățare la adulți apare în legătură cu tranzițiile de viață. Cum viața adultă este un timp propice pentru redobândirea funcțiilor pierdute, cel care învață trebuie să fie ajutat să identifice acea acțiune care este blocată, precum și sursa și natura dificultăților în decizia de a acționa. Cel care învață este ajutat să facă diferența între anxietatea care vine din trauma din copilărie și anxietatea produsă de o situație imediată din viața adultă.

Gould crede că învățarea ajustării la distorsiunile psihice existențiale obișnuite poate fi facilitată atât de către educatorii competenți, cât și de către consilieri și psihoterapeuți. El a dezvoltat un program computerizat interactiv de autostudiu ghidat pentru adulții care învață să facă față tranzițiilor din viață. Educatorii și consilierii oferă un suport emoțional și îl ajută pe cel care învață să se gândească la alegerile propuse de program.

Terapia schemelor

Așa cum a fost descrisă de Bennett-Goleman (2001), terapia schemelor este o adaptare a psihoterapiei cognitive care se centrează pe repararea cadrelor de referință emoționale, precum și obiceiurilor emoționale dezadaptative, a perfecționismului intransigent sau a sentimentului de privare emoțională.

Meditația de tip *mindfulness*, un concept budist definit aici ca o conștientizare asupra prezentului, este combinată de Bennett-Goleman cu idei din neuroștiințele cognitive. Abilitatea de a trăi în momentul prezent poate fi folosită de indivizi în

cadrul workshopurilor pentru a-și înțelege tiparele de reactivitate emoțională.

Schemele majore includ:

> *...a fi de neiubit, teama că oamenii ne vor respinge dacă vor ajunge să ne cunoască cu adevărat; neîncrederea, suspiciunea constantă că cei apropiați ne vor trăda; excluderea socială, sentimentul că nu aparținem niciunui grup; eșecul, sentimentul că nu putem avea succes în ceea ce facem; senzația de oprimare, că cedăm întotdeauna la lucrurile pe care și le doresc și le cer alții; și starea de privilegiat, sentimentul că suntem într-un fel speciali, așadar, dincolo de regulile și limitele obișnuite.* (2001: 11)

> *Abilitatea de a trăi în momentul prezent* (mindfulness) *permite persoanei să separe experiența specifică de stratul de reacții emoționale și mentale la experiență. În acel spațiu avem loc să examinăm dacă nutrim asumpții distorsionate, credințe nefondate sau percepții denaturate. Putem vedea modurile prin care gândurile noastre ne definesc în timp ce vin și pleacă — ne putem vedea chiar lentilele prin care privim de obicei lumea.* (2001: 53)

În calitate de cadre de referință, schemele reprezintă modul în care mintea se organizează, reține și acționează într-o anumită sarcină, dar de asemenea determină selectiv cu ce ne vom ocupa și ce e considerat ca irelevant. Atunci când intervin emoțiile, schemele pot determina ce este admis în conștiență și pot oferi un plan de acțiune drept răspuns. Schemele sunt modele mentale ale experienței.

Bennett-Goleman (2001) descrie procesul implicat în confruntarea și schimbarea gândurilor schematice:

- Devino conștient de prezența emoției sau a gândurilor tipice asociate schemei. Concentrează-te asupra tuturor gândurilor tale, asupra emoțiilor și senzațiilor corporale din pricina cărora schema a fost activată. Întreabă-te dacă nu cumva reacționezi exagerat.
- Devino conștient de gândurile specifice schemei așa cum sunt, și recunoaște că ele ar putea fi distorsionate.
- Confruntă acele gânduri. Recunoaște faptul că ai învățat prin intermediul autoreflecției critice că ele includ și asumpții false. Validează-ți gândurile transformatoare implicându-te într-un dialog cu o altă persoană care are o înțelegere mai realistă a subiectului.
- Folosește recadrarea empatică pentru a conștientiza realitatea schemei în timp ce exprimi în cuvinte o imagine mai acurată a lucrurilor.

Individuația — psihologia jungiană

Patricia Cranton (1994) interpretează tipurile psihologice din teoria lui Jung pentru a integra conceptele lui cu cele ale învățării transformatoare din educația adulților. Predispozițiile psihologice ale celor care învață formează un tip de habitudine mentală. Acest lucru implică două procese corelate: a deveni mai conștient și a înțelege propria noastră natură în timp ce, simultan, ne individuăm în raport cu restul umanității pe măsură ce învățăm cine suntem.

Jung descrie un continuum pe care putem diferenția două moduri de a relaționa cu lumea și de a emite judecăți: introvertit și extrovertit. Apoi, emitem judecăți ori logic (analitic), pentru a evalua o problemă, a cântări alternativele și a lua o decizie, ori

ne bazăm pe reacții prestabilite de acceptare sau respingere în care logica nu intervine. Această diferențiere între percepție și judecată este apropiată de deosebirea pe care o face teoria transformării între învățarea nonconștientă prin intermediul intuiției și învățarea conștientă prin reflecția critică asupra asumpțiilor. Preferințele psihologice (gândirea și sentimentele sau simțurile și intuiția) sunt habitudini mentale.

John Dirkx (1997) identifică scopul conceptului de individuație al lui Jung ca fiind dezvoltarea personalității unui individ. Această dezvoltare presupune un dialog între conștientul eului și conținutul inconștientului. Transformarea presupune participarea la dialogul cu aspectele inconștiente ale psihicului. Acest lucru eliberează individul de obsesii, compulsii și complexe care pot modela și distorsiona cadrul nostru de referință. Acest proces simbolic de individuație este exprimat sub formă de imagini. Prin intermediul dialogului dintre conștient și inconștient, mediat prin simboluri și imagini, cei care învață dobândesc cunoștințe asupra apectelor propriei persoane care sunt în afara câmpului conștiinței lor, dar le influențează sentimentul de sine, interpretările și acțiunile. Aceste simboluri și imagini exprimă emoții și sentimente care apar în procesul de învățare. „În spatele fiecărei emoții se află o imagine" (Dirkx 1997: 249).

Conținutul sau procesul învățării formale folosește imagini create prin dialog. În cursul acestei interacțiuni, „atât conținutul, cât și noi înșine suntem potențial transformați. Individuația este un proces psihic continuu. Când are loc la nivel conștient și imaginar, el contribuie la aprofundarea conștiinței de sine, la o extindere a conștiinței individului și la crearea sufletului. Devenim cine suntem cu adevărat și suntem capabili să ne integrăm mai bine într-o comunitate de oameni. În termeni jungieni,

 aceasta este o transformare — e vorba de revelarea sinelui" (Dirkx 1997: 251).

Dean Elias (1997) a extins definiția învățării transformatoare pentru a include explicit inconștientul: învățarea transformatoare este lărgirea conștiinței prin transformarea felului în care vedem lumea și a capacităților specifice ale sinelui; învățarea transformatoare este facilitată prin procese direcționate în mod conștient precum accesarea și primirea conținuturilor simbolice ale inconștientului (fapt considerat ca ceva pozitiv) și analiza critică a premiselor de bază.

Pentru o privire suplimentară asupra interpretărilor jungiene ale învățării transformatoare, vezi Robert Boyd (1991).

Facilitarea învățării transformatoare în educația adulților la nivel postuniversitar

Primul program postuniversitar în educația adultă construit să întrețină și să faciliteze conceptul de învățare transformatoare a fost stabilit cu două decenii în urmă la Colegiul Pedagogic de la Universitatea Columbia din New York. Un program doctoral extrem de selectiv, „Studiul independent ghidat pentru educația adulților", a fost conceput de specialiști cu cel puțin cinci ani de experiență în acest domeniu de practică. Studenții veneau în campus un weekend pe lună pentru a satisface cerințele cursului pe o perioadă de doi ani. Dialogul continua prin intermediul internetului. Pentru a practica și a analiza procesul discursului, studenții colaborau pentru majoritatea problemelor cu colegii lor, așezați în grupuri de câte șase. Un accent major a fost pus pe crearea comunităților eficiente de învățare pentru cercetarea colaborativă.

Candidaților li se cerea să scrie o lucrare care descria o problemă din domeniu, cu argumente actuale de ambele părți, să descrie punctul de vedere prezentat de fiecare și să descrie propriul lor punct de vedere și să-și analizeze asumpțiile. Membrii facultății, care puneau accentul pe identificarea cât mai multor asumpții, au examinat cu atenție lucrările. Au fost solicitate revizuiri ample. Aceste schimburi au fost concepute pentru a forța candidații să-și examineze critic propriile habitudini de gândire și pentru a familiariza studenții cu analiza asumpțiilor. Notarea era limitată la „admis" și „incomplet". Standardele academice erau ridicate. Trei răspunsuri incomplete îl obligau pe student să părăsească programul.

Cursurile includeau analiza asumpțiilor, implicând articole scrise de către profesorii din sistemul de educație al adulților, și istorii de viață, implicând evaluări comparative ale momentelor-cheie de turnură în parcursul studenților care se întâlneau în grupuri de câte trei, gândite pentru a-i încuraja să recunoască faptul că există moduri alternative de interpretare a experiențelor comune, cât și cursuri de ideologii, analiză media, studiul lucrărilor lui Paulo Freire și transformări prin artă și literatură. Alte cursuri, adăugate de-a lungul anilor, se concentrau pe învățarea la adulți, metode de cercetare, alfabetizarea adulților, dezvoltare comunitară și dezvoltare organizațională.

Metodele care s-au dovedit a fi utile în promovarea autoreflecției critice asupra asumpțiilor și a discursului au inclus folosirea incidentelor decisive, a istoriilor de viață, ținerea unui jurnal, analiza media, grile de repertoriu, analiza metaforelor, analiza hărților conceptuale, învățarea prin acțiune, învățarea colaborativă și „tehnica acțiune-rațiune-tematică" a lui John Peters — toate descrise în Mezirow și asociații (1990).

Există o dezbatere curentă asupra întrebării dacă teoria învățării ar trebui să fie dictată exclusiv de interesele contextuale, așa cum au sugerat Brookfield, adepții pedagogiei critice, alți teoreticieni postmarxiști și mulți critici postmoderniști.

Teoria învățării transformatoare, așa cum am conceptualizat-o eu, presupune faptul că realizarea intereselor umane comune este facilitată sau inhibată de culturi — modurile în care adulții realizează capabilitățile de învățare comune. Cine ce învață și când, unde și cum ale educației sunt în mod evident funcții ale culturii. Învățarea transformatoare este un proces rațional, metacognitiv de reevaluare a rațiunilor care suportă perspectivele cu semnificații problematice din cadrele de referință, inclusiv cele care reprezintă factori culturali contextuali ca ideologia, religia, politica, împărțirea în clase sociale, rasă, sex și altele. Este procesul prin care adulții învață cum să gândească critic singuri, în loc să facă asumpții care suportă un punct de vedere prastabilit.

Dimensiunile universale ale raționalității și ale înțelegerii adulților care pot fi afectate de influențe contextuale sau culturale — mergând până la distorsionare — sunt următoarele:

Adulții

- caută un sens al experienței lor — atât lumesc, dar și transcendent;
- au o imagine despre sine și despre ceilalți în calitate de agenți capabili de acțiune chibzuită și responsabilă;
- depun eforturi conștiente de învățare;

- învață să devină raționali prin susținerea și evaluarea întemeierilor argumentative;
- conferă semnificații experienței lor — conștient sau nu — prin intermediul cadrelor de referință dobândite — seturi de asumpții de orientare și așteptări cu dimensiuni cognitive, afective și volitive care modelează, delimitează și, câteodată, le distorsionează înțelegerea;
- acceptă și alți agenți cu interpretările experiențelor lor, care se pot dovedi a fi adevărate sau justificate;
- se bazează pe acele credințe și perspective care pot susține interpretări și opinii ce se vor dovedi mai adevărate sau mai justificate decât cele bazate pe alte credințe și perspective;
- se angajează în discursul reflexiv pentru a evalua rațiunile și asumpțiile care pot susține o convingere cât mai bine întemeiată — acest demers este o alternativă la apelul complementar la autoritatea tradițională pentru a valida o judecată;
- înțeleg semnificația conținutului comunicat către ei, luând în considerare asumpțiile (intenție, veridicitate și atribuiri) persoanei care comunică, precum și adevărul, întemeierea, gradul de adecvare și autenticitatea conținutului comunicat;
- își imaginează în ce fel lucrurile ar putea fi diferite;
- învață să-și transforme cadrele de referință prin reflecția critică asupra asumpțiilor, prin autoreflecția asupra acestora și argumentarea dialogică atunci când credințele și înțelesurile pe care le generează devin problematice.

Acestea sunt dimensiunile generice ale înțelegerii mature care pot fi intensificate sau descurajate în mod deliberat prin procesul educării adulților. Limitarea dezvoltării acestor dimensiuni calitative ale învățării la adulți prin focalizarea exclusivă a

 educației aupra problemelor contextuale imediate este o autosabotare. Îmi amintește de proverbul chinez „Dă-i omului un pește și are ce mânca pentru o zi; învață-l să pescuiască și o să aibă ce mânca toată viața".

Bibliografie

Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. și Tarule, J.M. (1986) *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*, New York: Basic Books.

Bennett-Goleman, T. (2001) *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart*, New York: Three Rivers Press.

Boyd, R. (1991) *Personal Transformations in Small Groups: A Jungian Perspective*, Londra: Routledge.

Brookfield, S. (1991) „Transformative learning as ideology critique", în J. Mezirow (ed.) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Burbules, N. și Burk R. (1999) „Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits", în T. Popkewitz și L. Fendler (editori) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York: Routledge.

Cranton, P. (1994) *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.

Dirkx, J. (1997) „Nurturing soul in adult learning", în P. Cranton (ed.) *Transformative Learning in Action: Insight from Practice*, San Francisco: Jossey-Bass.

Elias, D. (1997) „It's time to change our minds", ReVision, 20(1), 1: 3–5.

Gould, R. (1978) *Transformations: Growth and Change in Adult Life*, New York: Simon & Schuster.

Habermas, J. (1981) *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, trad. de Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press.

Kegan, R. (2000) „What «form» transforms?", în J. Mezirow și colab. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.

King, P. și Kitchener, K. (1994) *Developing Reflective Judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1978) *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, New York: Teachers College, Columbia University.

Mezirow, J. și colab. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

O»Sullivan, E., Morrell, A. și O'Connor, M. (2002) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*, New York: Palgrave.

Siegal, H. (1988) *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge.

Villa, D. (2001) *Socratic Citizenship*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Abordări multiple ale cunoașterii

HOWARD GARDNER

Howard Gardner, profesor la Universitatea Harvard, este cunoscut la nivel internațional pentru influenta sa teorie a „inteligențelor multiple", care a fost lansată pentru prima dată în 1983 și a fost elaborată și extinsă mai târziu în câteva lucrări. Cum inteligența poate fi înțeleasă ca fiind capacitatea sau potențialul de a învăța în diverse contexte, munca lui Gardner a fost de asemenea o contribuție importantă la teoria învățării și este, așadar, inclusă în acest volum, deși Gardner nu este la bază un teoretician al învățării. Următorul text reprezintă a doua parte a unui capitol care a fost publicat inițial în C.M. Reigeluth (ed.) Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume 2 (pp. 69–89) [Modele și teorii ale proiectării didactice: o nouă paradigmă a teoriei instruirii, volumul 2], *și este republicat aici cu permisiunea Lawrence Erlbaum Associates. Gardner însuși a selectat acest text pentru această carte, pentru că se referă la viziunea și înțelegerea lui asupra învățării și educației în prelungirea muncii sale asupra inteligențelor multiple.*

Permiteți-mi să vă prezint ideile de bază ale abordării educaționale pe care o adopt. Eu cred că fiecare persoană ar trebui să stăpânească un set central de materii și abordări curriculare, deși eu nu sunt prin aceasta fidel unui canon specific. Pentru acest eseu am ales exemplele evoluției și al Holocaustului — deși nu sunt lipsite de controverse — pentru că eu cred că aceste exemple se încadrează optim în cadrul ansamblului de idei pe care trebuie să le fi întâlnit orice persoană educată, iar aceasta să se fi confruntat cu ele și să fi ajuns să le stăpânească. (În cartea mea *Mintea disciplinată* (trad. rom.: 2005) am adăugat adevărului [evoluția] și răului [Holocaustul] un exemplu al frumosului [muzica lui Mozart].) Pornesc de la educatorii tradiționali — și de la aliații lor din psihologie — în ideea că asemenea subiecte trebuie predate și evaluate într-un singur mod.

Datorită fondului lor biologic și cultural, istoricului personal și experiențelor idiosincrasice, elevii nu ajung în școală ca niște file albe, nici ca niște indivizi care pot fi aliniați unidimensional de-a lungul unei singure axe a performanțelor intelectuale. Mintea fiecăruia este diferită, căci elevii au diferite calități, interese și modele de procesare a informației. În timp ce această variație (un produs al evoluției!) complică inițial sarcina profesorului, ea poate deveni chiar un aliat în predarea eficientă. Pentru că dacă un profesor este capabil să folosească diferite abordări pedagogice, există posibilitatea de a ajunge la mai mulți elevi în moduri mai eficiente.

Diferențele dintre elevi pot fi descrise în nenumărate feluri iar prioritizarea unora este o simplificare. Pentru ceea ce îmi propun eu, mă voi referi la elevi în termenii evidențierii diferitelor

 inteligențe. Totuși, pentru a urma acest argument, nu este neapărat să fie susținută teoria mea specifică a inteligențelor. Orice abordare care recunoaște și poate eticheta sau identifica într-un fel diferențele în înclinațiile sau potențialul intelectual este suficientă.

Să zicem că scopurile noastre educaționale includ o înțelegere amănunțită a teoriei evoluționiste și a evenimentelor numite Holocaust — subiecte extrase din biologie, respectiv din istorie. Mai exact, ne dorim ca elevii să înțeleagă faptul că evoluția, un proces de mutații întâmplătoare ale genotipului, este forța motrice din spatele varietății speciilor care au existat în istorie și a celor contemporane. Diversele fenotipuri produse de variațiile genetice rezultă în organisme care au capacități diferite de supraviețuire în contexte ecologice specifice. Cei care supraviețuiesc pentru a se reproduce masiv au un avantaj competițional față de cei care, dintr-un oarecare motiv, sunt mai puțin predispuși să se adapteze în mod adecvat unei nișe ecologice date. Dacă aceste tendințe continuă în timp, supraviețuitorii predomină, în timp ce aceia care nu reușesc să concureze cu succes sunt condamnați la extincție. Arhiva de fosile documentează parcursul și soarta istorică a diferitelor specii; unele prezintă atât o creștere graduală în varietatea speciilor, cât și o creștere în complexitate a unor anumite linii de descendență. Aceleași procese pot fi studiate și în prezent, prin cercetări relevante variind de la înmulțirea *drosofilelor* în diferite generații până la investigații experimentale asupra originilor genelor.

Apelând la Holocaust, vrem ca elevii să înțeleagă ce s-a întâmplat cu evreii și cu alte minorități și disidenți politici condamnați în timpul celui de-al treilea Reich nazist, între 1933 și 1945. Eforturile de a pedepsi și de a izola evreii au început cu

simple atacuri verbale și legi excluzive, au evoluat gradual spre forme mai violente de abuz și au culminat în final cu inventarea unor lagăre al căror scop explicit era extincția evreilor din Europa. Contururile antisemitismului au fost trasate în scrierile și discursurile timpurii ale lui Hitler; dar parcursul istoric de la planuri până la realități a durat câțiva ani și a implicat sute de mii de oameni cu diverse funcții. Genocidul — efortul de a elimina o populație în totalitate — nu este un fenomen nou; el datează din vremurile biblice. Totuși, modul sistematic prin care o națiune presupus civilizată, modernă, a procedat pentru a eradica șase milioane de evrei este fără precedent.

Într-o formă prescurtată, aceste înțelegeri ar constitui un scop rezonabil pentru un curs sau un capitol. Simpla memorare ori parafrazare fidelă a acestor paragrafe, bineînțeles, nu e considerată ca reprezentând o înțelegere. Mai degrabă, așa cum am menționat mai sus, elevii manifestă o înțelegere în măsura în care sunt capabili să invoce aceste seturi de idei în mod flexibil și adecvat pentru a realiza analize, interpretări, comparații și critici specifice. Un bun indicator al acestei înțelegeri este abilitatea elevului de a aplica înțelegerea sa în contextul unui material nou — poate la fel de nou ca ziarul de azi.

Cum să abordăm aceste subiecte formidabile? Din punctul de vedere al inteligențelor multiple, eu propun trei căi de atac un pic mai focalizate:

A. *Căi de acces* Începem prin a implica elevul și a-l așeza într-o poziție centrală în cadrul tematizării. Eu am identificat cel puțin șase căi de acces diferite care pot fi aliniate în mod aproximativ inteligențelor specifice. În fiecare caz, definesc calea de acces în contextul celor două subiecte ale noastre:

1. *Narativă* Calea de acces narativă se adresează elevilor cărora le place să învețe prin intermediul povestirilor. Asemenea vehicule — lingvistice sau vizuale — presupun o serie de protagoniști, conflicte, probleme de rezolvat, scopuri de atins, tensiuni ridicate și, adesea, calmate. Evoluția poate fi prezentată în termenii călătoriilor lui Darwin (în contrast cu istoria originilor din Biblie) și ai „parcursului" unei anumite specii. Holocaustul poate fi introdus printr-o povestire despre o anumită persoană sau o cronică a evenimentelor din cadrul celui de-al treilea Reich de la an la an.
2. *Cantitativă/numerică* Calea de acces cantitativă se adresează elevilor care sunt interesați de numere, de tiparele pe care le pot forma acestea, de diferitele operații care pot fi efectuate, de cercetarea mărimii, a rapoartelor și a schimbărilor. Din perspectiva evoluționistă, putem analiza incidența diferitor indivizi sau specii în diferite nișe ecologice și modul în care aceste variabile se modifică în timp. În ceea ce privește Holocaustul, se poate analiza mișcarea indivizilor spre diverse lagăre, ratele de supraviețuire în fiecare, se pot face comparații între soarta evreilor și a altor grupuri de victime în diferite orașe și națiuni.
3. *Fundamentală/existențială* Această cale de acces se adresează elevilor atrași de tipurile de întrebări fundamentale, de bază. Aproape toți tinerii își pun asemenea întrebări, de obicei prin intermediul miturilor sau al artei: cei care sunt înclinați mai mult spre filosofie ajung să se întrebe și să argumenteze verbal. Evoluția se referă la întrebările Cine suntem? și De unde venim? — și de aici pornește problema existenței. Holocaustul adresează întrebarea despre ce fel de ființe sunt oamenii și care sunt virtuțile și viciile de care sunt capabili.

4. *Estetică* Unii sunt interesați de operele de artă sau de materialele dispuse într-un mod care inspiră echilibru, armonie, o compoziție atent proiectată. Aceste persoane pot fi atrase de arborele evoluției, cu multiplele sale ramificații și interstiții; Darwin însuși a fost intrigat de metafora „arborelui" extrem de ramificat naturii. Au fost depuse multe eforturi de portretizare a Holocaustului în opere de artă, literatură, film și muzică, atât de către cei care au fost uciși, cât și de către supraviețuitori și observatori, care au încercat să-i capteze ororile.
5. *Practică* Multor persoane, în special tinerilor, le este cel mai ușor să abordeze un subiect prin intermediul unei activități în care sunt implicate activ — o activitate în care pot construi ceva, pot manipula materialele, pot realiza experimente. Ocazia de a crește generații de musculițe de oțet (drosofile) oferă oportunitatea de a observa incidența și soarta mutațiilor genetice. Prezentările despre Holocaust pot oferi o introducere terifiantă în ceea ce înseamnă acest eveniment. Atunci când elevii primesc o „identitate" alternativă în momentul intrării la o expoziție dedicată Holocaustului, identificarea personală poate fi foarte puternică. În calitate de subiecți ai unui experiment psihologic care documentează predispoziția umană de a executa ordine, elevii pot trăi de asemenea o experiență dură.
6. *Socială* Căile de acces descrise până acum se adresează individului ca unei singure persoane. Totuși, mulți oameni învață mult mai eficient într-o organizare de grup, unde au posibilitatea să-și asume diferite roluri, să observe perspectivele celorlalți, să interacționeze în mod regulat, să se completeze reciproc. Un grup de elevi poate fi însărcinat cu rezolvarea

unei probleme — de exemplu, ce se întâmplă cu diverse specii dintr-un anumit mediu în urma unei schimbări climatice dramatice; sau cum ar fi reacționat germanii dacă aliații ar fi aruncat în aer șinele de cale ferată care duceau spre lagărele de concentrare. Sau pot fi îndemnați, într-un joc de rol, să reprezinte diferite specii într-o ecologie schimbătoare ori diferiți participanți ai unei rebeliuni dintr-un ghetou care este sub asalt.

B. *Prezentări analogice* O perspectivă a „căilor de acces" îi poziționează pe elevi direct în centrul subiectului disciplinar, stârnindu-le interesele și garantând angajamentul cognitiv pentru explorări suplimentare. Calea de acces totuși nu formează neapărat la elevi forme și moduri specifice de înțelegere.

Aici, profesorul (sau elevul) este provocat să vină cu analogii educaționale, extrase din materialul care a fost deja înțeles, care pot exprima aspecte importante ale unui subiect mai puțin familiar. În cazul evoluției, de exemplu, pot fi extrase analogii din artă sau din istorie. Societățile se schimbă în timp, uneori gradual, alteori apocaliptic. Procesele schimbării sociale umane pot fi comparate cu cele ale schimbărilor biologice intraspecifice și interspecifice. Evoluția poate fi de asemenea observată și în operele de artă. Personajele se schimbă pe parcursul unei cărți, iar câteodată pe parcursul unei serii de cărți. Temele într-un parcurs decurg și se dezvoltă în anumite feluri, și nu în altele (de obicei).

Pot fi găsite analogii și pentru Holocaust. Poate fi făcută o analogie între efortul de a anihila o societate și eradicarea urmelor unui eveniment sau chiar a unei civilizații întregi. Uneori aceste eforturi de eradicare sunt deliberate, cum este cazul în care un criminal vrea să ascundă toate dovezile unei crime.

Alteori aceste eforturi rezultă din trecerea timpului, cum se întâmplă atunci când urmele unui oraș antic sunt efectiv distruse (în absența izvoarelor istorice relevante, noi nu știm nimic despre acele orașe ale căror vestigii au dispărut în totalitate în urma unui dezastru natural sau a unui dușman nemilos).

Analogiile pot fi convingătoare, dar în același timp pot induce și în eroare. Analogiile sunt o metodă excelentă de transmitere a aspectelor importante ale unui subiect persoanelor puțin familiarizate cu el. Totuși, fiecare analogie poate de asemenea să sugereze paralele inadecvate — de exemplu, inteligența creativă care construiește parcursul unei teme muzicale (o fugă) este diferită de natura întâmplătoare a evoluției biologice; un asasin care lucrează singur este diferit de un sector amplu al societății care lucrează în secret, dar împreună. Profesorul are obligația de a verifica fiecare analogie ca fiind adecvată și de a se asigura de faptul că părților analogiei care induc în eroare nu li se permite să distorsioneze sau să mutileze înțelegerea finală a elevului.

C. *Abordarea esenței* Căile de acces deschid o conversație; prezentările analogice expun părți revelatoare ale conceptului discutat. Totuși, provocarea de a transmite înțelesurile principale nu se oprește aici.

Ajungem la cea mai problematică parte a analizei noastre. De obicei, profesorii s-au bazat pe două abordări aparent opuse. Ori au oferit instrucțiuni destul de explicite — de obicei didactice — și au evaluat înțelegerea în termenii stăpânirii lingvistice a materiei („Evoluția este..." sau „Cele cinci aspecte importante ale Holocaustului sunt..."). Ori au furnizat elevului informații ample, sperând că, într-un oarecare mod, elevul va produce o sinteză proprie („Pe baza celor citite, a excursiei la muzeu și a

 exercițiilor din clasă, ce ai face tu dacă...”). Unii profesori au aplicat ambele abordări, ori simultan, ori succesiv.

Aici ne confruntăm cu întrebarea educațională crucială: Poate cineva să folosească acele cunoștințe referitoare la diferențele individuale de abilități și moduri de reprezentare pentru a crea abordări educaționale care să transmită noțiunile cele mai importante, „esențiale”, ale unui subiect într-o manieră consistentă și fiabilă?

În primul rând, trebuie să conștientizăm faptul că nu există o formulă fixă pentru fiecare abordare. Fiecare subiect este diferit — la fel cum contextul din fiecare sală de clasă este diferit —, așadar fiecare subiect trebuie tratat în termenii propriilor sale concepte specifice, ai rețelei de concepte, ai dificultăților, problemelor și posibilelor neînțelegeri.

Al doilea pas ar fi să recunoaștem faptul că subiectele nu sunt izolate — ele provin din (și sunt, într-o oarecare măsură, definite de) ansamblul disciplinelor existente și al noilor discipline care apar. Astfel, un studiu asupra evoluției apare în cadrul domeniului biologiei și, mai general, în cadrul domeniului explicațiilor științifice. În această situație, ele implică identificarea unor principii generale și a unor modele care pot fi aplicate tuturor organismelor în tot felul de circumstanțe (deși unii oameni de știință de orientare idiografică încearcă să explice unele evenimente invocând cauze unice, cum ar fi dispariția dinozaurilor). În contrast, un studiu asupra Holocaustului apare în cadrul istoriei — și, câteodată, în cadrul eforturilor literare și artistice — pentru a reda cât mai viu acest eveniment istoric. Se poate găsi o asemănare între unele părți ale Holocaustului și alte evenimente istorice, dar o particularitate fundamentală a istoriei este că oferă o viziune asupra unor evenimente specifice care au

apărut în contexte specifice. Nu ne putem aștepta să apară principii generale sau să construim modele care să poată fi testate (deși unii istorici de orientare scientistă au încercat să construiască asemenea teste și modele).

În al treilea rând, trebuie să recunoaștem modurile generale de descriere și explicare a unui concept. Astfel, evoluția este descrisă de obicei prin folosirea anumitor exemple (de pildă, dispariția omului de Neanderthal, arborele evoluției cu ramificațiile sale), în timp ce Holocaustul este prezentat de obicei în termenii unor anumite evenimente și documente-cheie (cartea *Mein Kampf* a lui Hitler, formularea soluției finale în ianuarie 1942 la conferința de la Wannsee, evidențele ținute la Auschwitz, rapoartele primilor soldați aliați care au eliberat lagărele, fotografiile emoționante ale supraviețuitorilor). Aceste exemple familiare nu sunt alese întâmplător; mai degrabă, ele i-au ajutat pe profesorii din trecut să definească aceste subiecte și s-au dovedit a fi eficiente pedagogic cel puțin în cazul unei proporții rezonabile de elevi.

Dar în timp ce aceste exemple au propriile rațiuni, nu trebuie să tragem concluzia că asemenea exemple sunt privilegiate exclusiv și permanent. Prezentarea acestor exemple nu garantează înțelegerea; și, la fel, este posibilă, cu siguranță, sporirea înțelegerii evoluției și a Holocaustului prin folosirea altor exemple, a altor materiale sau a dovezilor cauzale formulate diferit. Știm că acest ansamblu se schimbă pentru că apar noi descoperiri istorice ori științifice, precum și noi abordări pedagogice care s-au dovedit a fi eficiente. (Astfel, spre exemplu, posibilitatea de a simula procesele evoluționiste într-un program pe calculator sau de a crea realități virtuale naște oportunități educaționale care nu puteau fi anticipate cu o generație sau două în urmă.)

Pasul-cheie pentru abordarea esenței mesajului este conștientizarea faptului că un concept poate fi înțeles bine — și poate crește performanțele de înțelegere — doar dacă individul este capabil să reprezinte acea esență în mai mult de un singur mod, adică în mai multe feluri. Mai mult, este de dorit ca multiplele moduri de reprezentare să schițeze diverse sisteme de simboluri, informații, scheme și cadre. Mergând dincolo de analogii — chiar în direcția opusă —, reprezentările încearcă să fie cât mai acurate și mai cuprinzătoare.

Din această afirmație rezultă câteva implicații. În primul rând, este necesar ca fiecărui subiect din materie să-i fie alocată o perioadă lungă de timp. În al doilea rând, este necesar ca un subiect să fie prezentat în mai multe feluri — atât pentru a-i ilustra particularitățile, cât și pentru a fi accesibil unui ansamblu divers de elevi. În al treilea rând, este foarte dezirabil ca abordările multiple să se adreseze în mod explicit unei game de inteligențe, aptitudini și interese.

S-ar putea deduce că eu propun aici o abordare a educației de tip „bufet suedez" — dacă aruncăm spre elevi suficiente materiale, unele vor ajunge la ei și se vor lipi. Asta nu înseamnă că o asemenea abordare nu are meritele ei. Totuși, teoria inteligențelor multiple oferă oportunitatea, ca să spun așa, de a merge dincolo de simpla varietate și selecție. Putem examina un subiect în detaliu pentru a determina *care* dintre informații, *care* analogii și *care* exemple au cea mai mare probabilitate de a atinge aspectele importante ale subiectului *și* de a interesa un număr semnificativ de elevi.

Trebuie să ținem cont aici de aspectul de industrie artizanală al pedagogiei — un meșteșug care nu este și nu va fi niciodată subiectul unei abordări algoritmice. Asta poate fi partea

cea mai plăcută a predării — oportunitatea de a ne întoarce oricând la un subiect și de a găsi noi moduri de a-i prezenta cele mai importante componente.

Profesorii și cercetătorii din domeniul educației pot să creadă în continuare că încă există un mod optim de a reprezenta esența unui subiect. Eu răspund după cum urmează. Istoria progresului disciplinar face inevitabil faptul că experții vor aborda un subiect în termenii unor considerente privilegiate — probabil mutațiile genetice și nișele ecologice în biologie, probabil intențiile umane și forțele demografice și ecologice mondiale în cazul istoriei. O asemenea reprezentare consensuală este rezonabilă. Totuși, trebuie să nu pierdem niciodată din vedere faptul că evoluția nu a apărut în biologie, iar Holocaustul nu a apărut în istorie: sunt procese și evenimente care s-au întâmplat și au devenit vizibile observatorilor și oamenilor de știință pentru a le descrie, interpreta și explica atât cât pot de bine. Atât noile descoperiri, cât și noile tendințe disciplinare subminează gradual doctrina de astăzi; oamenii de știință de mâine ar putea să ne reformuleze opiniile. La fel cum Darwin a rescris viziunea lui Lamarck despre evoluție, adepții teoriei „echilibrului întrerupt" urmăresc să răstoarne gradualitatea lui Darwin (Gould 1993). La fel cum cartea lui Daniel Goldhagen *Hitler's Willing Executioners* (1996) (*Călăii binevoitori ai lui Hitler*) oferă Holocaustului o proiecție mult mai apropiată de „specificul german" decât au făcut-o istoricii deceniilor anterioare.

Generalizarea abordării

Deși am reușit să sugerez care ar fi cea mai bună abordare pentru două subiecte curajoase ale educației, este evident că am

 lăsat neatinsă cea mai mare parte a programului educațional. Mi-am îndreptat atenția asupra a două subiecte de liceu — sau chiar de facultate; le-am extras din biologie și din istoria Europei, și nu din matematică, muzică sau meteorologie; și m-am concentrat asupra subiectelor și a problemelor, și nu asupra, să zicem, reacțiilor chimice specifice, a analizelor metrice sau a demonstrațiilor geometrice.

Ar fi neglijent să susțin că abordarea pe care am schițat-o aici ar putea fi aplicată echivalent oricărui subiect din programă. Bineînțeles, am ales intenționat două subiecte relativ bogate și multifațetate și care permit o analiză din mai multe perspective. Bănuiesc că nicio abordare pedagogică nu s-ar dovedi la fel de eficientă pentru toată gama de subiecte și aptitudini care trebuie transmise; predarea verbelor din limba franceză sau a tehnicilor impresionismului nu se compară cu prezentarea revoluției din Rusia sau cu explicarea legilor mecanicii ale lui Newton.

Totuși, abordarea descrisă aici poate avea o utilitate vastă. În primul rând, ridică întrebarea referitoare la *motivul* pentru care cineva predă anumite subiecte și ce speră că vor reține elevii cândva în viitor. O mare parte din ceea ce predăm se reproduce prin obișnuință; are sens să predăm mai puține subiecte și să le predăm mai aprofundat. O asemenea abordare permite relaționarea materiei cu câteva teme centrale — cum ar fi evoluția în biologie, Holocaustul în istorie (sau energia în fizică și personajul în literatură) — și eliminarea subiectelor dacă acestea nu pot fi conectate rezonabil unor teme pregnante sau unui scenariu complet. Până la urmă, nu avem cum să acoperim totul; am putea la fel de bine să ne străduim să fim cât mai coerenți și compleți în ceea ce acoperim.

După ce determinăm care subiecte necesită atenție susținută, putem exploata un ansamblu de strategii pedagogice. Să recapitulăm: începem prin a ne gândi ce căi de acces ar putea să atragă interesul și atenția diferitor elevi. Apoi ne gândim ce fel de exemple, analogii și metafore ar putea transmite părți importante ale subiectului în moduri convingătoare și care nu induc în eroare. La final, încercăm să găsim reprezentări apropiate, care, folosite împreună, oferă un set bogat și diferențiat de reprezentări ale temei în discuție. Un ansamblu de acest fel le arată elevilor ce înseamnă să fii expert. Și în măsura în care familia de reprezentări implică o gamă de simboluri și scheme, se va dovedi mult mai robustă și utilă pentru elevi.

Prezentarea materialelor și încurajarea reprezentărilor multiple constituie una dintre componentele predării eficiente; componenta complementară presupune oferirea oportunităților multiple de aplicare a înțelegerii, ceea ce poate arăta elevului și observatorilor interesați măsura în care este stăpânită materia. În stimularea activităților practice, profesorii trebuie să dea dovadă de imaginație și pluralism. Deși este simplu să recurgem la metodele verificate — testul cu răspunsuri scurte, eseul bazat pe o întrebare —, nu este imperativ să facem asta. Aplicațiile pot fi la fel de variate ca diferitele fațete ale temei și ca diferitele seturi de aptitudini ale elevilor. Acceptarea unei game variate de activități nu doar oferă mai multor elevi oportunitatea de a arăta ce au înțeles, ci se asigură și de faptul că niciunul din punctele de vedere nu va exercita o autoritate inadecvată asupra a ceea ce înțelege elevul (sau cel care concepe testul!).

În ceea ce privește temele noastre, așadar, eu îi încurajez pe profesori să-și implice elevii în dezbateri între ei despre Holocaust și despre meritele lamarckismului; să

 realizeze experimente care să probeze diferite aspecte ale procesului evoluției; să intervieveze supraviețuitori ai Holocaustului sau ai altor conflicte globale ale vremurilor noastre; să creeze opere de artă care să comemoreze eroii rezistenței; sau să proiecteze o creatură care ar putea supraviețui într-un mediu extrem de toxic. Poate că cel mai provocator ar fi să fie îndemnați să discute despre factorii care au permis Holocaustul în termenii a ceea ce cunoaștem despre evoluția comportamentului în specia numită *homo sapiens*. Prin urmare, în sfârșit, cele două subiecte ale noastre ar fi legate. Consultarea ghidurilor curriculare și conversațiile cu alți profesori ar putea stimula imaginația în ceea ce privește alte tipuri de aplicații și alte abordări curriculare.

Să fie cele susținute aici doar un alt îndemn spre proiecte, păcatul mișcării progresismului pedagogic, conform criticilor aduse de E.D. Hirsch (1996)? Exact contrariul. Proiectele didactice trebuie examinate critic sub două aspecte: (1) dacă este un exemplu adecvat al unui tip anume (Este un eseu coerent? Este o ilustrație convingătoare? Se califică drept explicație cauzală?); și (2) dacă este o ocazie adecvată de aplicare a înțelegerii (Vorbitorul pleacă în dezbatere de la adevăruri larg acceptate sau distorsionează cunoștințele? Speciile nou apărute au o durată de viață care le permite reproducerea și creșterea urmașilor?). Departe de a fi o măsură superficială a înțelegerii, asemenea proiecte și aplicații mențin elevii la standarde înalte — caracteristicile-cheie ale concepției trebuie aplicate în forme care trec testul viabilității culturale.

M-am limitat până acum aproape în totalitate la cele mai simple forme ale tehnologiei — cărți, creioane și hârtie, poate câteva ustensile artistice, sau un simplu laborator biochimic. Și este adecvat așa, căci discuțiile fundamentale asupra scopurilor și

metodelor educaționale nu ar trebui să fie dependente de ultimele progrese tehnologice. Totuși, abordarea prezentată aici promite să fie dezvoltată semnificativ de tehnologiile prezente și viitoare. Nu este ușor pentru profesori să ofere un program și un mod de predare individualizat pentru o clasă de 30 de elevi de școală generală, nemaivorbind de câteva clase de liceu care însumează peste 100 de elevi. La fel, nu este ușor să asiguri o evaluare relevantă unei mari varietăți de activități aplicative.

Din fericire, avem la îndemână tehnologia modernă care va permite o îmbunătățire semnificativă în livrarea serviciilor individualizate atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Deja este posibilă crearea programelor pe calculator care se adresează diferitelor tipuri de inteligență; care oferă o gamă de căi de acces; care permit elevilor să-și expună propriile înțelegeri în sisteme de simboluri (lingvistic, numeric, muzical și grafic, dar vor urma și altele); și care permit profesorilor testarea flexibilă și rapidă a muncii elevilor. Munca elevilor poate fi evaluată chiar și de la distanță, datorită poștei electronice, conferințelor video și altor metode asemănătoare. Dezvoltarea „sistemelor de computere inteligente" care vor fi capabile să evalueze munca elevilor și să ofere feedback relevant nu mai este doar un capitol din domeniul științifico-fantastic.

În trecut, exista posibilitatea de a susține că instruirea individualizată — deși dezirabilă — era pur și simplu imposibilă. Acesta nu mai este un argument solid. Obiecțiile viitoare vor trebui să plece de la alte temeiuri. Eu cred foarte tare că o asemenea rezistență nu va convinge elevii și părinții care nu au succes „în modul obișnuit" și care ar putea beneficia de pe urma formelor alternative de educație; de asemenea, nu va satisface nici oamenii de știință care au adoptat noile moduri de conceptualizare a

 materiei, nici profesorii care sunt ei înșiși dedicați diversificării în predare și evaluare.

Educatorii au cochetat dintotdeauna cu tehnologiile promițătoare și mare parte din cronicile istoriei educației variază între diferitele revoluții aduse de hârtie, cărți, săli de lectură, diafilme, televiziune, calculatoare și alte artefacte umane. Tehnologiile actuale par croite pentru a aduce la realitate abordarea „inteligențelor multiple", pe care am susținut-o eu aici. Totuși, nu există garanții certe. Multe tehnologii au dispărut și altele au fost folosite superficial și neproductiv. Și nu putem să uităm că unele evenimente oribile din istoria omenirii — precum Holocaustul — au presupus o perversiune a tehnologiei existente.

Din acest motiv, orice considerare a educației nu poate să rămână pur instrumentală. Nu contează doar să avem computere, trebuie să ne întrebăm: Computere, pentru ce? În sens mai larg: Educație pentru ce? Am apărat aici o poziție solidă — aceea că educația trebuie să se legitimieze, în termenii sporirii înțelegerii și cunoașterii umane. Dar și această înțelegere este supusă dezbaterilor. Până la urmă, cunoștințele despre fizică pot fi folosite pentru a construi poduri sau bombe; cunoștințele despre ființele umane pot fi folosite pentru a-i ajuta sau pentru a-i înrobi pe semeni.

Îmi doresc pentru copiii mei să înțeleagă lumea, dar nu doar pentru că lumea este fascinantă și mintea umană este curioasă. Îmi doresc s-o înțeleagă pentru a ajunge într-o poziție din care să o transforme într-un loc mai bun. Cunoștințele și moralitatea nu sunt același lucru, dar trebuie să înțelegem că greșelile trecutului trebuie evitate și că e de dorit să ne îndreptăm în direcții productive.

O parte importantă a acestei cunoașteri prin educație presupune să știm cine suntem și ce putem face. O parte a acestui răspuns este în biologie — rădăcinile și constrângerile speciei noastre — iar o parte este în istoria noastră — ce au făcut oamenii în trecut și ce sunt capabili să facă. Sunt multe teme interesante, însă eu susțin că evoluția și Holocaustul sunt deosebit de importante. Ele constau în posibilitățile speciei noastre — în bine și în rău. Elevul trebuie să cunoască aceste subiecte nu pentru că s-ar putea să apară la un examen, ci mai degrabă pentru că ele ajută la explorarea posibilităților umane. În cele din urmă, trebuie să sintetizăm înțelegerea noastră despre noi înșine. Punerea în practică a înțelegerii care contează cu adevărat este cea realizată de noi, ca ființe umane, într-o lume imperfectă dar pe care o putem schimba — în bine sau în rău.

Bibliografie

Gardner, Howard (2005) *Mintea disciplinată*. București: Sigma.

Goldhagen, Daniel J. (1996): *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New York: Alfred A. Knopf.

Gould, Stephen Jay (1993) *Wonderful Life: The Burgess Shale and the Nature of History*. New York: Norton.

Hirsch, E.D. (1996) *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday.

Reigeluth, Charles M. (ed.) (1999) *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Învățarea biografică în cadrul noului discurs despre învățarea continuă

PETER ALHEIT

Cercetarea biografică se referă la modul în care cursul vieții oamenilor se dezvoltă prin interacțiunea dintre subiectivitatea individuală și condițiile sociale. Învățarea este o parte importantă a acestei interacțiuni, prin urmare cercetarea biografică a constrângerilor contextuale include și conceptul de învățare. Reciproc, învățarea relevantă poate fi înțeleasă doar în relație cu biografia celui care învață. Sociologul german Peter Alheit, profesor la Universitatea din Göttingen, este un pilon de bază în dezvoltarea teoriei și a cercetării biografice europene, iar în acest capitol, care este o elaborare a unor articole anterioare, el oferă o prezentare generală a înțelegerii teoretice a învățării dintr-o perspectivă biografică.

Introducere

În dezbaterile educaționale ale ultimilor 30 de ani — și în special pe parcursul celei mai recente decade — conceptul de

învățare continuă a fost îmbunătățit strategic și funcțional. Într-un anumit fel, el ține locul unui mod de a specifica sarcinile educaționale în modernitatea târzie. În documentul său programatic și extrem de influent, *Memorandum asupra învățării permanente*, Comisia Europeană a declarat că „învățarea permanentă nu mai reprezintă doar unul dintre aspectele educației și formării, ea trebuie să devină principiul călăuzitor pentru participarea activă de-a lungul întregului continuu al contextului învățării" (Comisia comunităților europene, 2000, p. 3). Sunt prezentate două motive decisive pentru această afirmație:

1. Europa s-a deplasat către o economie și o societate bazate pe cunoaștere. Mai mult ca oricând, accesul la informații și cunoștințe de ultimă oră, împreună cu motivația și aptitudinile de a folosi în mod inteligent aceste resurse, în nume propriu sau pentru comunitate ca întreg, devin chei pentru întărirea competitivității Europei, pentru îmbunătățirea gradului de ocupare a forței de muncă, precum și a gradului de adaptabilitate al acesteia;
2. Pe de altă parte, europenii de astăzi trăiesc într-o lume complexă din punct de vedere social și politic. Mai mult ca oricând, indivizii doresc să-și planifice propriile vieți, sunt invitați să contribuie activ la viața societății și trebuie să învețe să accepte diversitatea culturală, etnică și lingvistică. Educația, în sensul său larg, este cheia învățării și înțelegerii modului în care se pot aborda aceste provocări. (Comisia, 2000, p. 5)

Aceste două argumente au restrâns orizonturile conceptului într-o manieră funcționalistă, pe de o parte, dar pe de cealaltă

 parte au adus un plus de precizie definiției „învățării continue". *Memorandumul* declară explicit faptul că învățarea pe toată durata vieții este relaționată cu toate activitățile de învățare semnificative:

- cu procesele de învățare *formală* care se desfășoară în instituțiile clasice de educație și formare și care se materializează de obicei în diplome și calificări recunoscute oficial;
- cu procesele de învățare *non-formală* care se desfășoară de obicei în paralel cu traseul principal de educație și formare — la locul de muncă, în cluburi și asociații, prin inițiativele și activitățile societății civile, prin urmarea intereselor sportive și muzicale — și
- cu procesele de învățare *informală* care nu sunt neapărat intenționate și care sunt o componentă naturală a vieții de zi cu zi (Comisia, 2000, p. 8).

Scopul din spatele acestei înțelegeri noi a termenului de „învățare" este de a crea o rețea între aceste forme diferite de învățare care să funcționeze sinergic — învățarea nu trebuie extinsă sistematic doar pentru a acoperi întreaga *durată a vieții*, ci trebuie să fie implementată și în toate *„segmentele vieții"*, adică mediile de învățare trebuie să fie generate astfel încât diferite tipuri de învățare să se completeze reciproc în cadrul lor. „Învățarea în toate «segmentele vieții» accentuează mult mai puternic complementaritatea învățării formale, nonformale și informale" (Comisia, 2000, p. 9, trad. mod.).

Învățarea continuă și în rețea pare astfel să devină un imperativ economic și social de maximă importanță. Conceptul „nou" de învățare pe toată durata vieții trădează o ambiție pe care John

Field a denumit-o *„noua ordine educațională"* (Field 2000, pp. 133 și urm.). Învățarea dobândește un nou înțeles — pentru societate ca întreg, pentru instituțiile de educație și formare și pentru indivizi. Această schimbare de conotație implică o contradicție interioară totuși, prin faptul că această învățare nouă este inițial „încadrată" de precepte politice și economice. Scopurile sunt competitivitatea, angajarea în câmpul muncii, competențe de adaptare din partea forței de muncă. Se intenționează, de asemenea, totuși întărirea libertății planificării biografice și a implicării sociale a indivizilor. Învățarea continuă „instrumentalizează" și „emancipează" în același timp.

Următoarea analiză se va concentra pe tensiunile curioase dintre aceste două perspective. Prima parte se referă la cadrul social pentru învățarea continuă — *macro-perspectiva,* să spunem așa. În cea de-a doua parte, va fi propusă o anumită perspectivă teoretică asupra „educației pe tot parcursul vieții", și anume conceptul de *învățare biografică — micro-perspectiva,* dacă vreți. Partea finală concentrează datele în termenii unor întrebări de cercetare relevante, care vor întări o dezvoltare a științelor sociale *în relație cu aceste probleme.*

Macro-perspectiva: învățarea continuă ca reorganizare a sistemului educațional

Pentru început, trebuie să explicăm totuși faptul impresionant că, la sfârșitul secolului XX, a apărut un consens politic global asupra conceptului de învățare continuă (Field 2000, pp. 3 și urm.). Factorii care au declanșat această schimbare de paradigmă în programele educaționale și de formare la nivel internațional au fost patru tendințe din societățile

postindustriale ale emisferei vestice, tendințe care s-au întrepătruns și au condus fiecare — cum a spus John Field (2000, pp. 35 și urm.) — la o „explozie silențioasă" la finalul secolului XX: schimbarea semnificației „muncii", funcția nouă și total transformată a „cunoașterii", experiența disfuncționalității crescânde din partea instituțiilor de educație și formare și, în particular, provocările întâmpinate de înșiși actorii sociali, care sunt caracterizate vag prin etichete precum „individualizare" sau „modernizare reflexivă" (Beck 1992; Giddens 1991).

Natura schimbătoare a „muncii" în societățile modernității târzii

Secolul XX a adus schimbări drastice semnificației și importanței încadrării în câmpul muncii. Majoritatea oamenilor își petrec o parte mult mai mică din viață în câmpul muncii decât au făcut-o bunicii lor. Nu mai devreme de 1906, media unui an de muncă în UK însuma aproximativ 2 900 de ore, în 1946, cifra a scăzut la 2 440, iar în 1988, oamenii munceau cam 1 800 de ore într-un an (vezi Hall 1999, p. 427). Schimbările au apărut și în „structura interioară" a muncii. Strămutarea la scară largă a muncii din sectorul industrial spre sectorul serviciilor este doar un simptom al schimbărilor care au loc. Aspectul mult mai important constă în faptul că noțiunea de „viață activă" constantă este în sfârșit de domeniul trecutului, chiar și acceptând că femeile erau oricum excluse de obicei. Încadrarea medie în câmpul muncii nu mai înseamnă practicarea uneia și aceleiași ocupații pentru o perioadă substanțială din viață, ci presupune acum faze alternante de muncă și formare continuă, discontinuități voluntare și involuntare în ocupație, strategii

inovatoare de schimbare a carierei și alegeri personale ale alternării muncii cu perioadele dedicate familiei (vezi Alheit, 1992).

Această tendință nu doar a pus la încercare așteptările oamenilor referitoare la regimul clasic al cursului vieții (Kohli, 1985), ci a ridicat de asemenea noi probleme pentru instituțiile implicate, în capacitatea lor de „agenți care structurează cursul vieții" — este vorba despre agențiile din sistemul de angajare și de pe piața muncii, instituțiile de asigurări sociale și de pensii, dar în primul rând instituțiile din sistemul educațional. Ele sunt cele care trebuie să compenseze pentru consecințele deregularizării și flexibilității de pe piața muncii, să ofere suport pentru schimbările neprevăzute și riscante de statut și pentru tranzițiile spre cursul „modernizat" al vieții și să formeze un nou echilibru între opțiunile pe care le au actorii individuali, pe de o parte, și imperativele funcționale ale „mezo-nivelului" instituțional, pe de altă parte. Învățarea continuă oferă un instrument inovator de administrare a „politicilor de viață" esențiale.

Noua funcție a cunoașterii

Această idee de administrare a politicilor de viață pare tot mai importantă pe măsură ce obiectul ei începe să devină tot mai difuz. Consensul comun, predominant, că în zorii inovațiilor tehnologice generate de societatea informațională postindustrială *cunoașterea* a devenit resursa-cheie a viitorului ascunde dilemele referitoare la funcția și caracterul real al acestei cunoașteri. Problema de bază, evident, nu ține doar de propagarea și distribuirea unei cantități determinabile de cunoștințe, nici de faptul că toate domeniile vieții sunt supuse extinderii implementărilor științifice (Stehr 2002), ci mai degrabă constă într-un fenomen

 care se extinde succesiv în virtutea utilizărilor specifice la care este supus și care se autodevalorizează într-o anumită măsură. Cunoașterea nu mai reprezintă „capitalul cultural" care, conform lui Bourdieu, determină structurile sociale și garantează persistența lor impresionantă pe parcursul reproducerii continuu-recurente (Bourdieu 1984). Cunoașterea este un fel de „capital gri" (Field 2000, p. 1) care generează noi economii fundamentale. Prăbușirea pieței de capital a *Noii economii* în anul 2000 este pur și simplu una dintre părțile întunecate ale calității aproape intangibile a „noi cunoașteri".

Rețelele de comunicare și interacțiune ale erei tehnologiei informaționale, care au pătruns demult în societate, au extins și au modificat sferele producției industriale convenționale și caracterul serviciilor și administrațiilor clasice, rămân dependente — mult mai mult decât formele tradiționale ale cunoașterii în trecut — de consumatorul individual. Opțiunile personale ale acestuia în ceea ce privește noile piețe virtuale — contactele sale, absorbția productivă și obiceiurile de consum pe internet — sunt ceea ce creează formele viitoare ale cunoașterii. Cunoașterea societății informaționale *creează cunoaștere*, un mod de viață care determină structurile societății cu mult dincolo de domeniul pur ocupațional și le conferă o dinamică în cicluri din ce în ce mai scurte.

Această calitate a „noii cunoașteri" necesită acum proceduri flexibile de feedback, verificări complexe de autocontrol și o supraveghere permanentă a calității. În acest proces, natura educației și a învățării este schimbată dramatic (Stehr, 2002). Acestea nu mai impun comunicarea și răspândirea unor conținuturi determinate de cunoștințe, valori sau aptitudini, ci mai degrabă o „osmoză a cunoștințelor" pentru a asigura ceea

ce acum trebuie să fie un schimb permanent și continuu între producția individuală de cunoștințe și gestionarea organizată a cunoașterii. Ideea de învățare continuă, și în special de învățare autoadministrată, pare perfect predestinată acestui proces — cel puțin în calitate de concept-cadru.

Disfuncționalitatea instituțiilor educaționale tradiționale

Condițiile generate astfel de o societare a cunoașterii în formare fac problematice cadrele predării–învățării clasice — dincolo de toate, e vizată ideea care a acompaniat „cariera de debut" a învățării continue la începutul anilor 1970 — *teoria capitalului uman*. Acest concept măsura capitalul investit în educație și formare în funcție de durata școlarizării și presupunea că extinderea duratei ar avea un impact pozitiv asupra dorinței de angajare în învățarea continuă (pentru o critică, vezi Schuller 1998; Field 2000, p. 135). O serie de studii empirice recente, în special în Marea Britanie (Tavistock Institute, 1999; Schuller și Field 1999), dovedesc exact contrariul — simpla extindere a școlarizării inițiale, fără schimbări drastice în cadrul condițional și în calitatea procesului de învățare, a dus, pentru majoritatea celor afectați, la o pierdere a motivației și la o atitudine utilitară față de învățare, care nu conduce în niciun fel spre învățare continuă, autoadministrată, în fazele viitoare ale vieții, și care tinde mai degrabă să suprime o asemenea învățare (Schuller și Field 1999).

Învățarea pe tot parcursul vieții, așa cum este concepută acum, necesită un fel de *schimbare de paradigmă* în organizarea învățării — nu în viața adultă, ci chiar în primele forme de învățământ. Scopurile generale nu mai sunt învățarea eficientă,

strategiile didactice eficace și o curriculă formală consistentă, ci mai degrabă concentrarea asupra situației și a condițiilor necesare *celor care învață* (Bentley, 1998). Asta presupune de asemenea abordarea opțiunilor nonformale și informale de învățare. Întrebarea educațională cheie nu mai este cea care vizează modul în care o anumită materie poate fi predată cel mai eficient, ci întrebarea referitoare la care medii de învățare pot stimula cel mai bine învățarea autoreglată — cu alte cuvinte, cum poate fi învățată însăși învățarea (Simons 1992; Smith 1992).

Bineînțeles, această perspectivă trebuie să includă și transmiterea competențelor de bază, precum cititul, scrisul, aptitudinile aritmetice și cele de folosire a calculatorului, dar chiar și aceste *aptitudini de bază* trebuie să fie legate de experiența practică; cei care stăpânesc aptitudini dobândite cognitiv trebuie să fie capabili să le combine cu competențele sociale și emoționale. Facilitarea unor asemenea opțiuni presupune un grad ridicat de „autoreflecție" instituțională din partea forurilor de educație și formare cu privire la organizarea lor clasică. Trebuie să accepte că și ele e obligatoriu să devină „organizații de învățământ". Necesitatea de a-și pregăti beneficiarii pentru o învățare continuă și autoreglată presupune un concept de învățare în toate segmentele vieții sau de „învățare holistă".

Școlile trebuie să creeze o rețea cu comunitățile cu care relaționează: cu companiile, asociațiile, bisericile și organizațiile care activează în acea zonă, precum și cu familiile elevilor aflați în grija lor. Trebuie să descopere spații noi pentru învățare și să inventeze alte medii de învățare. Conceptele recente de dezvoltare a școlii, în special cele în care instituții individuale beneficiază de o autonomie substanțială, contribuie cu siguranță la lărgirea orizonturilor. Ceea ce este valid pentru școli este, cu

siguranță, la fel de valid și pentru universități, pentru instituțiile de educare a adulților și pentru școlile de administrație publică. După cum a subliniat și John Field, învățarea continuă necesită o *„nouă ordine educațională"* (Field 2000, pp. 133 și urm.) — o „revoluție silențioasă" în educație.

Individualizarea și modernizarea reflexivă

Această cerință nu este nici absurdă, nici utopică, dacă ne uităm la situația cu care se confruntă un grup din ce în ce mai mare al membrilor societății. Cerințele la nivel de individ din a doua jumătate a secolului XX s-au schimbat considerabil. Factorii economici nu sunt în niciun caz singurii responsabili — schimbările sociale și culturale joacă de asemenea un rol esențial. În ciuda perpetuării inegalităților sociale, legăturile de mediile sociale și mentalitățile tradiționale au devenit mai slabe (Beck 1992). Tiparele de orientare vocațională au devenit mai localizate și tind acum să se asocieze mai mult cu experiențele membrilor aceleiași generații sau ai aceluiași sex, cu percepția propriei etnicități sau chiar cu preferințele pentru anumite stiluri de viață (Alheit 1999). Schimbările majore în gama ofertei de informații și produse de consum au crescut dramatic numărul opțiunilor deschise membrilor societății (Beck 1992; Giddens 1991). Parcursurile de viață sunt astfel mult mai puțin predictibile decât în trecut. Mai mult, preocuparea de a lua decizii numeroase și de a realiza neîncetat schimbări de orientare este delegată într-o măsură din ce în ce mai mare indivizilor înșiși.

Această tendință vizibilă spre o individualizare a parcursului vieții și presiunea concomitentă de a ne angaja într-o „reflecție" continuă asupra propriilor acțiuni au dus — cum ne

 demonstrează Ulrich Beck sau Anthony Giddens — spre o *modernitate reflexivă,* diferită. Totuși, pentru a fi capabili să facă față acestei modernități diferite (Beck 1992), indivizii au nevoie de structuri de competențe complet noi și flexibile care pot fi stabilite și dezvoltate doar în cadrul proceselor de învățare continuă (vezi Field 2000, pp. 58 și urm.). Aceasta presupune schimbări fundamentale în cadrul întregului sistem educațional.

Contururile unei noi economii educaționale?

Consensul remarcabil care pare să domine asupra acestor analize fără îndoială plauzibile și complementare ale erei în care trăim se extinde de la reprezentanții comunității tradiționale de afaceri la protagoniștii „Noii Economii" și la experții din educație din partidele modernizate de stânga. Ceea ce face problematic acest consens este faptul că nu se iau în calcul consecințele sociale care ar apărea dacă asemenea politici educaționale ar fi implementate fără o măsură de distanțare. Iluzia unei *societăți care învață continuu* nu contribuie absolut deloc la eradicarea mecanismelor de selecție și excludere ale „vechiului" sistem educațional. Cu siguranță, ar putea să ascundă și chiar să exagereze acele mecanisme (vezi Field 2000, pp. 103 și urm.).

Se poate demonstra deja pe baza dovezilor empirice actuale faptul că segmentele de pe piața muncii care necesită niveluri scăzute de aptitudini sunt într-o diminuare cronică (OCDE, 1997a). Cu alte cuvinte, așteptările „societății cunoașterii" cresc presiunea asupra indivizilor de a atinge anumite standarde de aptitudini și cunoștințe înainte de a putea fi încadrați în câmpul muncii. Riscurile de excludere a celor care nu reușesc să atingă acele standarde sunt mult mai draconice decât a fost vreodată

cazul fostelor societăți industriale. Cu siguranță, *logica* excluderii nu este deloc nouă — clasa socială și sexul rămân doi indicatori decisivi (Field 2000, pp. 115 și urm.). Cum era de așteptat, vârsta joacă un rol din ce în ce mai semnificativ (Tuckett și Sargant 1999). Oricine care nu a avut niciodată oportunitatea de a învăța cum să învețe nu va depune niciun efort pentru a dobândi abilități noi mai târziu în cursul vieții.

Mecanismele brutale ale valorizării economice oferă instantaneu o viziune sceptică a oricărui scenariu pentru societatea învățării — o mică majoritate de „învingători", dar cu o sentință pe viață la învățare, și-ar putea închide granițele pentru o minoritate în creștere de „învinși" care nu au avut nicio șansă, ori s-au eliberat în mod voluntar de cămașa de forță care i-ar fi obligat să dobândească și să comercializeze continuu noi cunoștințe. Predicțiile OCDE, în orice caz, se apropie de scenariul descris:

> *Pentru cei care au o experiență de succes în educație și se văd capabili de a învăța, învățarea este o experiență ascendentă, care le crește sentimentul de control asupra propriilor vieți și asupra societății. Pentru cei care sunt excluși din acest proces, sau care aleg să nu participe, generalizarea învățării pe toată durata vieții ar putea avea ca singur efect creșterea izolării lor de lumea celor „bogați în cunoștințe". Consecințele sunt economice, constând într-o capacitate umană subutilizată și în creșterea cheltuielilor cu serviciile de asistență, dar sunt și urmări sociale, în termenii alienării și degradării infrastructurii sociale.* (OECD, 1997b, p. 1)

Așadar, este nevoie de alternative.

O consecință rezonabilă ar fi conștientizarea faptului că învățarea continuă nu poate fi redusă la investiții de capital

 economic exploatabil pe o durată scurtă, ci trebuie de asemenea să fie o investiție — cu valoare egală — în capitalul social, în modul în care îi tratăm pe cei din jurul nostru — familia, vecinul, colegul de muncă, alți apropiați, oamenii pe care îi întâlnim în grupurile de acțiune cetățenească sau la bar (vezi Field 2000, pp. 145 și urm.). În acest aspect al vieții, toți învățăm continuu. Nimeni nu este exclus de la bun început. Oricine este expert. Îngustarea acestui tip de capital — scăderea încrederii, lipsa de solidaritate pe care Robert D. Putnam a identificat-o cu ani în urmă nu doar în societatea Statelor Unite (Putnam, 1995) — este de asemenea contraproductivă și economic pe termen mediu. Un echilibru între aceste două tipuri dificile de capital, pe de altă parte, ar putea duce la un nou tip de „economie educațională" sau, poate, și mai corect, la o *ecologie socială a învățării* în societățile moderne, modernizate. Totuși, precondiția unui asemenea echilibru este să li se acorde o atenție mai mare celor care învață — ceea ce ar implica și o *schimbare în perspectiva analitică*.

Micro-perspectiva: aspecte ale fenomenologiei învățării biografice

Până acum am vorbit despre schimbările societale care afectează biografia modernă dintr-o anumită perspectivă, și anume din *perspectiva structurală*. Și nu a fost în zadar, din moment ce viețile noastre sunt încorporate în anumite structuri și nu pot fi extrase de acolo în mod arbitrar. Totuși, ar fi o naivitate teoretică să descriem viața și învățarea doar din această perspectivă. Dacă vedem problemele cu care ne confruntăm de obicei din perspectiva subiectului, atunci „structura" primește un caracter extraordinar de plastic.

În calitate de subiecți biografici, ne simțim cu siguranță „organizatorii" parcursului vieții noastre. Chiar și atunci când lucrurile nu merg în felul în care am sperat sau ne-am așteptat, aducem corecții planurilor noastre de viață aflându-ne sub impresia că facem asta cu o autonomie personală. Cu alte cuvinte, dispoziția conștientă spre biografia noastră poate fi înțeleasă ca o *schemă de acțiune intențională*. Atitudinea dominantă pe care o avem față de propria biografie este una de planificare. Nu ne referim aici doar la „planurile mari" pe care le cultivăm pentru viețile noastre — locul de muncă de vis, cariera politică, construirea unei case, găsirea „partenerului perfect" — ci și la planurile noastre pentru sfârșitul de săptămână sau pentru seară, sau ce vrem să vedem la televizor. Decidem, de exemplu, să slăbim cinci kilograme sau să renunțăm la fumat, și chiar reușim. Toate acestea ne lasă impresia că ne ținem viețile în propriile mâini și că suntem subiecții biografiei noastre. Dar această impresie ar putea fi extrem de problematică, și nu doar pentru că soarta ne-ar putea trăda oricând, făcându-ne bolnavi irecuperabil sau șomeri sau făcându-ne să pierdem o persoană iubită ori tot ce avem. Ideea este mai degrabă că presupusa noastră autonomie în acțiune și planificare este subordonată „structurilor procesuale" din biografia noastră pe care le putem influența doar într-o măsură limitată: procedurile instituționale, precum școlarizarea sau formarea vocațională; traiectoriile, precum șomajul sau o carieră în traficul de droguri; nevoile inconștiente, precum o recunoaștere târzie a homosexualității.

Important este să realizăm că sentimentul nostru de bază — anume că putem acționa relativ independent asupra propriilor

 biografii — nu trebuie neapărat să fie în conflict cu faptul că cea mai mare parte a activităților noastre biografice sunt ori fixate în mare parte, ori necesită diverși „susținători" pentru a le iniția. Se pare așadar că sentimentul nu este deloc o schemă intențională de acțiune sau un plan biografic pe care ni-l dorim conștient, ci este un fel de „semnificație" ascunsă în spatele structurilor procesuale alternante din cursul vieții noastre: e intuiția fără îndoială omniprezentă, însă nu întotdeauna disponibilă strategic, că în ciuda tuturor contradicțiilor încă ne descurcăm cu viețile *noastre*. Ne menținem această „idee de fond" despre noi nu în ciuda, ci datorită limitărilor structurale impuse de originile noastre sociale și etnice, de sexul nostru și de era în care trăim. Structura și subiectivitatea formează aici o combinație importantă, ale cărei disoluții ar duce la criză. Asemenea crize afectează, evident, mai mult decât pe noi și capacitățile noastre. Și ele depind de structuri. „Constructele vieții" sunt generate între polii îngemănați ai structurii și subiectivității, iar constructele conțin elemente ale realității doar dacă au și un efect retroactiv asupra structurilor de fond. Asta ne duce la ideea finală și cea mai importantă referitoare la consecințele pe care le are conceptul de învățare biografică pentru teoria educației în sens larg.

Procesele de învățare în cadrul tranziției

Constructele vieții se extind dincolo de ceea ce spunem noi despre viețile noastre. Ele sunt trimiteri ascunse la condițiile structurale care ne sunt impuse. Bourdieu (1984) a adus dovezi convingătoare ale acestui lucru, folosind conceptul său de „habitus": felul ascuns în care ne exprimăm, felul în care vorbim, gândim și mâncăm, mergem și ne îmbrăcăm. Habitusul

nostru ne arată limitele originilor noastre sociale. Dar constructele vieții mai au și o altă față: în cursurile vieților noastre producem mai multe semnificații referitoare la noi înșine și la cadrul nostru social decât am putea să avem din perspectiva preocupării noastre biografice reflexive pentru noi înșine. Noi dispunem de un fond biografic de cunoștințe cu care suntem capabili să umplem și să utilizăm la maximum spațiul social în care ne mișcăm. Niciunul dintre noi nu are deschise toate posibilitățile imaginabile. Dar în cadrul unui potențial de schimbare restricționat, avem mai multe oportunități decât vom folosi vreodată. Biografia noastră conține așadar un potențial considerabil de *„viață netrăită"* (Weizsäcker 1956). Cunoașterea intuitivă despre acesta este parte din „conștiința practică" pe care o avem (Giddens 1984). Aceasta nu este accesibilă într-un simplu act reflexiv, dar, într-un dublu sens, ea reprezintă o resursă foarte neobișnuită pentru procesele educaționale:

- Cunoașterea noastră prescriptivă despre constructele vieții care ne acompaniază dar pe care nu le-am implementat, cel puțin nu încă, menține din principiu deschisă posibilitatea referirii la sine și ne creează precondițiile pentru a adopta o nouă atitudine în ceea ce ne privește fără să fim nevoiți să revizuim această semnificație „ascunsă". Structurile procesuale ale cursului vieții noastre, dinamicile apariției lor la suprafață sugerează o lărgire ori o restricție a acțiunii biografice autonome. „Ratificarea" conștientă a lor este propria noastră responsabilitate în calitate de subiecți ai propriei noastre biografii. Suntem, într-un anumit sens, „sisteme autopoetice" ca să folosim un concept iritant și totuși stimulant din teoria sistemelor a lui Luhmann. Avem șansa de a

identifica surplusul de semnificații din experiența noastră de viață și să le adecvăm pentru o schimbare conștientă în noi și în modul în care ne raportăm la lume.

- Cunoștințele biografice de fundal sunt în același timp un potențial emergent pentru schimbarea structurilor. Modificarea sinelui individual și a modului de a vedea lumea — chiar și în contextul limitat al constructelor de viață specifice — presupune oportunități pentru transformarea condițiilor cadrului instituțional al existenței sociale. Niște elemente substanțiale ale acestor „structuri" sunt certitudinile necontestate care operează în fundalul la care se raportează intuitiv indivizii sociali atunci când acționează pe plan cotidian, dar și atunci când acționează biografic. În momentul în care asemenea prescripții — sau doar părți din ele — devin conștiente și disponibile, structurile încep să se schimbe. Viața netrăită deține cu siguranță o forță explozivă din punct de vedere social.

Dinamicile acestei „duble resurse educaționale" trezesc asocieri cu opțiunea revelatoare din psihanaliza clasică: *„Acolo unde a fost Se să se facă Eu"*. La o privire mai îndeaproape, totuși devine evident că problema importantă nu este doar Eul puternic, încrezător în sine, făcând față unei dinamici care este altfel de neschimbat, ci și tranziția spre o nouă calitate a sinelui — și a modului de referire la lume — un proces care nu lasă neschimbat nici subiectul care învață, nici contextul structural din jur. Cu alte cuvinte, avem de-a face aici cu procesele de învățare în cadrul tranzițiilor (Alheit 1993). Procesele învățării tranziționale sunt într-un anumit sens niște inferențe „abductive". Ele implementează ceea ce este descris în pragmatismul american

timpuriu, în special de Charles Sanders Peirce, drept abilitatea de a relaționa niște termeni pe care „nu am fi visat înainte că i-am putea combina" (Peirce 1991 [1903], p. 181).

Această abilitate presupune, bineînțeles, un actor social. Cunoașterea poate fi autentic tranzițională doar dacă este *cunoaștere biografică*. Doar atunci când indivizii specifici se raportează la lumea vieții astfel încât activitățile lor autoreflexive încep să modeleze contexte sociale, doar atunci ating acea calitate esențială a modernității, ceea ce am denumit în altă parte ca *„biograficitate"* (Alheit 1992). Acest caracter biografic înseamnă că putem remodela iar și iar, de la început, conturupile vieții noastre în cadrul contextelor specifice în care (trebuie să) ne-o petrecem și că percepem aceste contexte ca fiind remodelabile și proiectabile. În biografiile noastre, nu avem toate oportunitățile imaginabile, dar în interiorul limitelor în care suntem încadrați structural, vom avea un câmp considerabil care ne este deschis. Problema principală este să descifrăm „surplusul de semnificații" din cunoașterea noastră biografică, asta însemnând să percepem potențialul vieților noastre netrăite.

De altfel, procesele reflexive ale învățării nu se petrec exclusiv în interiorul individului, ci depind de comunicarea și interacțiunea cu ceilalți și de relațiile cu un context social. Învățarea biografică este încorporată în lumea în care trăim care poate fi analizată în anumite condiții ca „mediu de învățare" (vezi Lave și Wenger 1991). Învățarea în cadrul și pe parcursul vieții este, așadar, interactivă și structurată social, pe de o parte, dar își urmărește de asemenea și propria logică individuală care este generată de o structură a experienței specifică și construită biografic. Structura biografică nu determină procesul de învățare, pentru că este o structură deschisă care trebuie

 să integreze noua experiență acumulată prin interacțiunea cu lumea, cu ceilalți și cu sine. Pe de altă parte, ea afectează în mod semnificariv modul în care este formată și construită experiența nouă într-un proces de învățare biografic. Învățarea biografică este atât o *performanță constructivistă* a individului care integrează noile experiențe în „arhitectura" autoreferențială a anumitor experiențe personale din trecut, cât și un *proces social* care îi face pe subiecți competenți și capabili să modeleze activ și să schimbe lumea socială (Alheit și Dausien 2000).

Noile întrebări ale cercetării în cadrul agendei internaționale a învățării continue

Se pare că orice implicare serioasă, analitică, în fenomenul complex al învățării continue trebuie să fie acompaniată de o *schimbare de paradigmă* în rândul teoreticienilor educației:

- la nivelul *macro* (social), în ceea ce privește o nouă politică a educației și formării care să țintească spre o reechilibrare între capitalul economic, cultural și social;
- la nivelul *mezo* (instrumental), referitor de asemenea la o nouă autoreflecție a organizațiilor care trebuie să se perceapă ca fiind „medii" și „agenții" ale resurselor complexe de învățare și cunoaștere, și nu administratori și furnizori ai cunoașterii dominante deja codificate (Field 2000);
- la nivelul *micro* (individual), în ceea ce privește legăturile și procesarea din ce în ce mai complicate realizate de actori specifici în fața provocărilor sociale și media, care necesită o nouă calitate în construirea de semnificații individuale și colective (Alheit 1999).

Încă știm prea puține, de fapt, despre echilibrele sistemice dintre capitalul economic și cel social. Abia dacă știm ceva deocamdată despre acel „capital gri" al noii cunoașteri (Field 2000, p. 1) și despre impactul său asupra proceselor învățării de lungă durată. Bineînțeles, comparațiile între diferite tipuri de societăți postindustriale — cum ar fi diferențele distincte dintre strategiile daneze, britanice sau germane de a atinge punctul unei societăți de învățare — justifică realizarea sistematică a unor comparații între economiile educaționale la nivel internațional.

Deocamdată avem doar informații fragmentare despre premisele instituționale necesare pentru schimbarea de paradigmă:

> *Ce presiuni de schimbare sunt impuse instituțiilor de educație și formare? […] Ce concepte și măsuri sunt implementate și acceptate ca fiind cele mai bune practici în domeniile controlului calității, dezvoltării organizaționale și al dezvoltării personalului? Ce condiții teoretice și empirice justifică referirea la instituțiile educaționale drept „organizații educaționale"?* (Forschungsmemorandum, *2000, p. 13)*

Descoperim din ce în ce mai multe pasaje și tranziții noi, mai complexe și mai riscante, în cursurile vieții moderne. Observăm (re-)construiri moderne impresionante și creative în biografiile individuale (Alheit 1993; Dausien 1996). Totuși, încă ne lipsește o teorie elaborată sistematic a *învățării biografice și contextualitate:* „În ce culturi educaționale și în cadrul căror tipare, mentalități și medii supraindividuale se dezvoltă învățarea individuală? Ce potențiale și procese de învățare implicite se pot observa în grupurile și mediile sociale (de ex., în cadrul familiilor sau între generații)?" (*Forschungsmemorandum*, 2000, p. 5)

 Aceste întrebări deschise de cercetare sunt ridicate de „noul concept" al învățării continue. Ele includ ideea conform căreia învățarea socială este, în mod evident — mai mult ca oricând în istorie —, o realizare a *subiecților* implicați. *Biograficitatea învățării* afectează macrostructurile instituționale și chiar sociale. Jacque Delors, în bine-cunoscutul său raport UNESCO (1996), a denumit-o „*Comoara ascunsă*". Mai putem adăuga: învățarea continuă trebuie înțeleasă ca un important capital social și cultural pentru dezvoltarea viitoare a societăților civilizate.

Bibliografie

Alheit, P. (1992) „The biographical approach to adult education" în: Mader, W. (Ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice.* Vancouver: University of British Columbia, pp. 186–222.

Alheit, P. (1993) „Transitorische Bildungsprozesse: Das «biographische Paradigma» in der Weiterbildung", în: Mader, W. (ed.) *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, ed. a 2-a. Bremen: University of Bremen Press, pp. 343–418.

Alheit, P. (1999) „On a contradictory way to the «Learning Society»: A critical approach", *Studies in the Education of Adults* 31 (1), pp. 66–82.

Alheit, P. și Dausien, B. (2000) „«Biographicity» as a basic resource of lifelong learning", în: Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Salling Olesen, H. și Taylor, R. (editori)

Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol. 2. Roskilde: RUC, pp. 400–422.

Beck, U. (1992 [1986]) *Risk Society: Towards a New Modernity.* Londra: Sage.

Bentley, T. (1998) *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World.* Londra: Routledge.

Bourdieu, P. (1984 [1979]) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Londra: Routledge.

Comisia Comunităților Europene (2000) *Memorandum asupra Învățării Permanente.* (trad. rom. accesibilă pe edu.ro)

Dausien, B. (1996) *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.* Bremen: Donat.

Delors, J. (1996) *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century.* Paris: UNESCO.

Field, J. (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order.* Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000) Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasst von Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., Schlutz, E. Frankfurt a.M. (sursă Internet: http://www.die-bonn. de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm download: 20.4.2008). [Research Memorandum of Adult and Continuing Education].

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge, UK: Polity Press

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Hall, P. (1999) „Social capital in Britain", *British Journal of Political Science* 29 (3), pp. 417–461.

Kohli, M. (1985) „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente" [The Institutionalisation of the Life Course: Historical Facts and Theoretical Arguments], în: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, pp. 1–29.

Lave, J. și Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

OECD (1997a) *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.

OECD (1997b) *What Works in Innovation in Education: Combating Exclusion through Adult Learning*. Paris: OECD.

Peirce, Ch.S. (1991 [1903]) *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (edited by Karl-Otto Apel), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Putnam, R.D. (1995) „Bowling alone: America's declining social capital", *Journal of Democracy* 6, pp. 65–78.

Schuller, T. (1998) „Human and social capital: Variations within a learning society", în: Alheit, P. și Kammler, E. (editori) *Lifelong Learning and Its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat, pp. 113–136.

Schuller, T. și Field, J. (1999) „Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?", *Scottish Journal of Adult Continuing Education* 5 (2), pp. 61–76.

Simons, P.R.J. (1992) „Theories and principles of learning to learn", în: Tuijnman, A. și van der Kamp, M. (editori) *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon Press.

Smith, R.M. (1992) „Implementing the learning to learn concept", în: Tuijnman, A. și van der Kamp, M. (editori) *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. Oxford: Pergamon Press.

Stehr, N. (2002) „The social role of knowledge", în: Genov, N. (ed.) *Advances in Sociological Knowledge: Over Half a Century*. Paris: ISSC, pp. 84–113.

Tavistock Institute (1999) *A Review of Thirty New Deal Partnerships. Research and Development Report* ESR 32 Employment Service. Sheffield, UK: University of Warwick.

Tuckett, A. și Sargant, N. (1999) *Making Time: The NIACE Survey on Adult Participation in Learning 1999*. Leicester: NIACE.

Weizsäcker, V. von (1956) *Pathosophie*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ciclurile vieții și ciclurile învățării

JOHN HERON

Britanicul John Heron este cunoscut în primul rând ca fiind cel care a dezvoltat metoda de cercetare participatorie din științele sociale numită „cercetare colaborativă". În anii 1970, Heron a fost fondatorul și directorul Proiectului de Cercetare al Potențialului Uman de la Universitatea din Surrey. Mai târziu s-a ocupat de medicina holistică la Fundația Medicală Postuniversitară Britanică de la Universitatea din Londra și a fost directorul Centrului internațional de cercetare colaborativă din Volterra, Italia. Din anul 2000, a fost directorul Centrului de Științe ale Omului din Pacificul de Sud, din Auckland, Noua Zeelandă. În 1992, el a descris bazele teoretice ale perspectivei sale în cartea Feeling and Personhood: Psychology in Another Key (Sentimentele și statutul persoanei: psihologie într-un nou registru). *În această carte el a folosit domeniul învățării pentru a-și descrie abordarea. Următorul capitol este alcătuit din capitolul 11 și o parte a capitolului 12 din cartea sa (în capitolul 13 el continuă cu învățarea formală, iar o înțelegere generală completă a modelului său de învățare presupune studierea capitolelor anterioare).*

O privire de ansamblu

În acest capitol, voi prezenta viziunea mea asupra proceselor vieții și ale învățării așa cum pot fi derivate din teoria mea referitoare la persoană (Heron, 1992). Aceasta duce la o serie de modele și hărți — ipoteze structurale — pe care cititorul este invitat să le folosească pe post de lentile prin care să vadă diferite aspecte ale vieții și ale învățării. Cum aceste lentile oferă o vedere selectivă, oricât de multe ar putea lămuri, ele de asemenea constrâng. Ele nu descriu realitatea; ele nu oferă mai mult decât niște moduri posibile de a ne construi experiența. Ele se focalizează asupra unui singur tip de relatare, printre multe altele posibile, despre cum trăim și învățăm. Dar eu cred că această poveste este utilă.

Multe dintre modele nu sunt doar descrieri ale unui proces, ci și prescripții practice despre un mod posibil de a administra un anumit mod de viață sau de învățare. Încă o dată, orice prescripție de acest fel este o propunere, o ipoteză de lucru, ceva care poate merită încercat într-un mod experimental și critic. Este o recomandare, nu o soluție; o invitație la cercetare, nu o dogmă; un proiect de explorare, nu un panaceu.

Acest capitol reflectă interacțiunea dinamică dintre viață și psihic, care marchează polaritatea de bază a teoriei mele despre persoană. Este despre viața de zi cu zi și despre învățarea de zi cu zi. Prima reprezintă experiența zilnică fără vreo intenție de a învăța ceva din ea; a doua se referă la intenția conștientă de a învăța prin intermediul acestui tip de experiență. Le privesc pe ambele în termenii celor patru moduri psihice: afectiv, imaginar, conceptual, practic — fiecare incluzând o polaritate de bază între o funcție individuantă și una participatorie. Acestea sunt

concepute sub formă de ciclu, însă metafora care le guvernează este cea a arborelui, adică ultimul mod menționat nu este controlat și condus de modul (modurile) menționat(e) anterior, ci se ramifică și înflorește din el(e).

Ciclurile traiului de zi cu zi sunt numite cicluri ale vieții, iar ciclurile învățării de zi cu zi sunt numite cicluri ale învățării. Ele pot include uneori doar modurile individuante, și atunci eu le numesc cicluri ale Eului, având în vedere că Eul are de-a face doar cu modurile individuante. Sau pot fi implicate de asemenea și ciclurile participatorii, caz în care eu le numesc cicluri ale persoanei. Încă o dată, ciclurile Eului sau ale persoanei pot fi cicluri de bază sau cicluri inversate, în care conceptualul vine înaintea imaginarului.

După ce voi vorbi despre ciclul vieții și ciclul învățării Eului, voi explora unele dintre stările de suferință în care poate fi blocat Eul. Apoi voi trece la ciclul vieții și la ciclul învățării persoanei.

Procesul ciclic

Metafora unui ciclu de bază descrie procesul fundamental al psihicului, cursul vieții sale prin cele patru moduri într-un puls ritmic continuu. Fără să aibă o structură ierarhică rigidă, acest ciclu pornește din modul afectiv și continuă prin cel imaginar, cel conceptual și cel practic pentru a se reîntoarce la afectiv, și așa mai departe. Versiunea individuantă a ciclului de bază este ilustrată în Figura 9.1. Este ciclul Eului, implicat în modurile individuante (emoție, imaginație, judecată, acțiune) care gravitează în jurul nevoilor zilnice; funcțiile participatorii au o prezență minimă sau tacită.

În cadrul acestui ciclu, modurile individuante exclud orice folosire conștientă a modurilor participatorii. În ciclul de bază al persoanei, din contră, folosirea conștientă a modurilor participatorii ale sentimentelor, intuiției, reflecției și intenției include modurile individuante, care sunt astfel încadrate într-o conștiință extinsă. Viața este tratată mai atent: subzistența zilnică este reașezată în cadrul unui nou aranjament în schema mai largă a lucrurilor.

Când spun „ciclu de viață", nu mă refer, bineînțeles, la întregul curs al vieții unei persoane, ci doar la succesiunea ciclică continuă a modurilor, minut după minut și oră după oră, în viața de zi cu zi. Frecvența ritmului se va schimba mult pe parcursul unei zile, cu cicluri lungi și scurte și cicluri care se întrepătrund.

La fel ca și ciclul de bază, care are de-a face cu procesul fundamental al psihicului, avem și ciclul invers care apare atunci când psihicul își reorganizează procesul fundamental pentru a funcționa pe baza unui nou conținut. Insist asupra faptului că ciclul invers este doar una dintre formele de reorganizare: este doar cel asupra căruia aleg eu să mă concentrez în acest capitol.

Folosind modelul ciclului, pot ilustra modurile psihologice implicate în toate cele trei polarități de bază: în ciclurile Eului și ale persoanei — polaritatea dintre individuație și participare, în ciclurile de bază și cele inverse — polaritatea dintre procesul fundamental și reorganizare, iar în ciclurile vieții și cele ale învățării — polaritatea dintre viață și psihic. Nu acopăr toate combinațiile posibile dintre acestea, mă voi referi doar la câteva dintre cele care sunt mai familiare.

Ciclul de bază implică modurile individuante ale emoției, imaginației, judecății și acțiunii (cu dimensiunea participatorie implicată doar subliminal). Ele sunt fundamentate în tiparul emoțional general pe care o persoană l-a dobândit în decursul dezvoltării Eului și pornesc de la unele din componentele lor imediate, active. Acest tipar al Eului este un mod sistematic de a fi satisfăcut sau frustrat în viață. Nevoia emoțională resimțită acum este un indicator al modului în care tiparul încearcă să influențeze comportamentul pentru a rămâne neschimbat. Iar influența este exercitată inițial prin intermediul unei imagini sau al unui anumit conținut perceput. Odată cu lansarea acestei imagini, ciclul se desfășoară: judecata și acțiunea sunt doar mijloace pentru scopul prevăzut.

Eul este definit ca un soi de identitate înșelătoare: persoana se identifică inconștient — cu prețul reconfigurări întregii persoane — cu o preocupare compulsivă pentru individuație, fiind astfel distorsionată la nivel de separare, înstrăinare și rigiditate a sinelui. Aici ciclul vieții nu este doar conservator, ci este și defensiv: ține modurile participatorii restricționate în cadrul separării dintre subiect și obiect; și ține de asemenea la distanță rănile timpurii și tensiunile profunde ale condiției umane.

Figura 9.1 ilustrează ciclul de viață al Eului în lumea existenței. „Imaginarul" în acest context reprezintă doar percepția și memoria. Acesta este ciclul în care se învârte continuu Eul în experiența sa de zi cu zi, de la oră la oră. Linia de bază a ciclului și punctul său de pornire rezidă în starea emoțională curentă a individului, care reprezintă satisfacția simțită sau frustrarea nevoilor din lumea existenței sale imediate. Aceasta

influențează percepția situației prezente, în cadrul căreia Eul judecă și face distincții relevante ce vor servi acțiunilor care-i vor satisface nevoile. Asemenea acțiuni îi vor schimba starea emoțională, ducând la generarea unui nou ciclu.

Cele patru stadii ale ciclului pot fi ilustrate foarte simplu. Astfel, un individ (1) simte că îi este foame; (2) caută prin bucătărie să vadă ce este de mâncare; (3) discriminează selectiv între alimente pentru a forma un meniu; și (4) gătește mâncarea și o consumă. Mai departe, aceeași persoană (1) simte nevoia de a se relaxa; (2) se uită în programul TV din ziar; (3) discriminează selectiv între canale pentru a alege la ce emisiune să se uite; și (4) deschide televizorul și privește. Și așa mai departe.

În termenii polarităților de bază, omul din acest ciclu doar se individuează, este identificat cu un proces fundamental restricționat și nu face decât să trăiască — învățarea fiind redusă practic la zero.

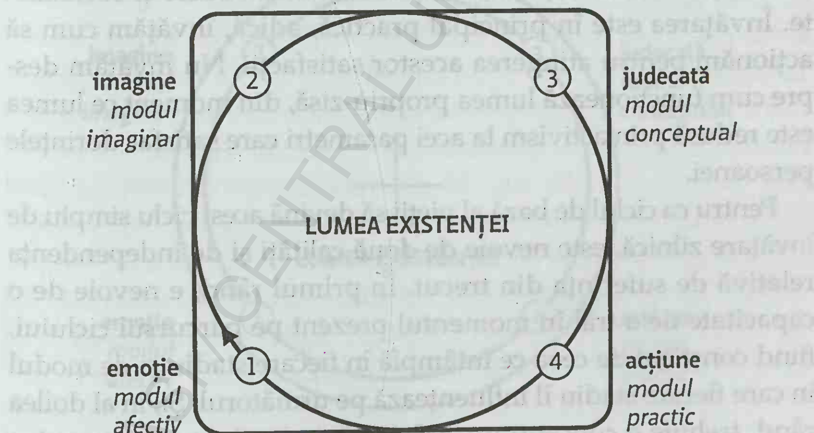


Figura 9.1 Ciclul de bază al vieții Eului

Atunci când starea sa emoțională schimbătoare este relativ independentă de suferințele trecutului, Eul *poate* alege să învețe, prin încercare și eroare, dar și prin intermediul influențelor sociale, al percepțiilor, judecăților și acțiunilor ce i-au adus satisfacție sau frustrare. Ciclul vieții devine atunci un simplu ciclu de învățare folosind feedbackul: reacțiile emoționale negative ale ciclului vor fi folosite pentru a modifica sau pentru a schimba percepția, judecata (discriminarea) sau acțiunea în următorul ciclu; iar răspunsurile pozitive vor întări acele părți ale ciclului care au condus către ele. Individul învață prin intermediul experienței zilnice să primească ceea ce își dorește de la viață.

În învățarea de acest fel a Eului, așa cum este ilustrată în Figura 9.2, lumea este definită de fapte care satisfac nevoile și dorințele persoanei: învățarea Eului presupune domeniul existenței de zi cu zi, cu dorințele sale individuale și socializate. Învățarea este în principal practică, adică, învățăm cum să acționăm pentru atingerea acestor satisfacții. Nu învățăm despre cum funcționează lumea propriu-zisă, din moment ce lumea este redusă prin activism la acei parametri care satisfac dorințele persoanei.

Pentru ca ciclul de bază al vieții să devină acest ciclu simplu de învățare zilnică, este nevoie de două calități și de independența relativă de suferința din trecut. În primul rând, e nevoie de o capacitate de a trăi în momentul prezent pe parcursul ciclului, fiind conștient de ceea ce întâmplă în fiecare stadiu și de modul în care fiecare stadiu îl influențează pe următorul. Și, în al doilea rând, trebuie o concentrare suficientă a atenției pentru a putea

încerca moduri alternative de a coordona fiecare stadiu al ciclului următor. Acestea sunt două semne gemene ale faptului că mintea lucrează: o atenție lărgită și o concentrare maximă, ambele determinate de intenția de a avea în mâini ceea ce se întâmplă.

În Figura 9.2, capacitatea de a trăi în momentul prezent (*mindfulness*), partea periferică a conștiinței, este ilustrată printr-un cerc exterior în jurul modurilor; iar concentrarea este ilustrată printr-o cruce în mijlocul lumii existențiale. În termenii polarităților de bază, o persoană implicată în acest ciclu este angajată doar în individuare, însă cu implicarea relativ conștientă a intuiției și a reflecției; persoana se identifică cu un proces de bază restricționat; învață și trăiește în același timp, deși învățarea este subordonată unui mod restricționat de viață.

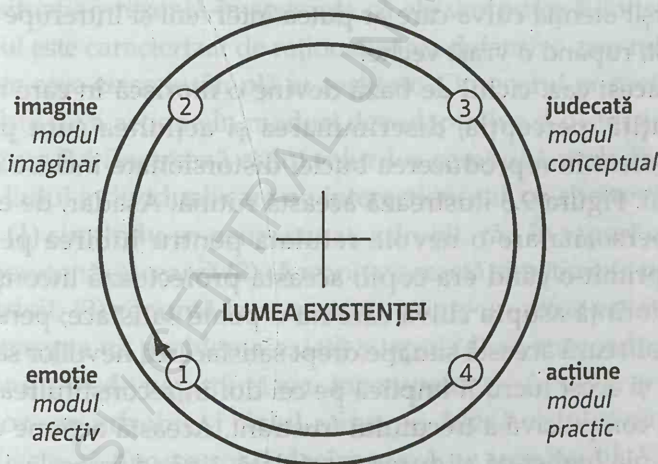


Figura 9.2 Ciclul de bază al învățării Eului

Starea și forma schimbătoare a Eului sunt uneori afectate de suferința refulată din trecutul persoanei. Acest lucru se întâmplă atunci când situația curentă este un ecou al evenimentelor traumatice din viața timpurie, care au fixat psihicul pe nevoile nesatisfăcute și durerea asociată. Atunci, inconștient, Eul vede situația în termenii acelor evenimente: el reproduce în viața sa prezentă un echivalent simbolic al trecutului traumatic, iar comportamentul său este distorsionat în mod repetat de vechile suferințe și răni îngropate. Este ca și cum ar încerca să creeze o justificare curentă pentru sentimentul că este bântuit de suferința îngropată și că este blocat într-o strategie de supraviețuire prin identificarea cu frustrarea și rănile. Este de asemenea ca și cum el ar căuta să reproducă problema până când ea ar putea atrage în sfârșit atenția cuiva care ar putea interveni și întrerupe acest protest, rupând o vrajă veche.

În acest caz, ciclul de bază devine o moriscă în care nevoia simțită, percepția, discriminarea și acțiunea sunt prinse inconștient în reproducerea buclei distorsionate închise a trecutului. Figura 9.3 ilustrează această rutină. Așadar, de exemplu, persoana are o nevoie refulată pentru iubirea pe care nu a primit-o când era copil; aceasta proiectează inconștient acea dorință asupra cuiva care nu o poate satisface; persoana raționalizează această situație drept satisfacerea nevoilor sale de adult; și acest lucru îi implică pe cei doi în reconstituirea simbolică compulsivă a trecutului frustrant. Această acțiune disloсă nevoia înghețată și durerea refulată, ținând în același timp persoana pe loc. Astfel, nu există nicio posibilitate de a învăța din experiență.

Această buclă patologică poate acoperi multe cicluri care caracterizează comportamentul în termeni mult mai evidenți și externi. Așadar, în orice fel am completa Figura 9.1 care ilustrează ciclul de bază al vieții Eului, ciclul de viață al Eului aflat în suferință ar putea fi implicat și el în același timp.

Rolurile compulsive ale Eului aflat în suferință

Rolurile clasice ale Eului tulburat, atât în relația cu sine însuși, cât și în relația cu ceilalți, sunt ilustrate de manifestările compulsive ale victimei, salvatorului, rebelului și opresorului. Ele corespund celor patru stadii ale ciclului urmat de Eul afectat, iar fiecare stadiu se poate transforma la rândul lui într-o subpersonalitate disturbată în felul său. Rolul victimei reprezintă suferința refulată și nevoile reprimate. Salvatorul proiectează nevoile reprimate în situația prezentă în speranța că ele vor putea fi satisfăcute. Rebelul este caracterizat de raționalizarea defensivă care refuză să accepte ceea ce se întâmplă în realitate. Opresorul portretizează impulsul de a acționa în moduri dezadaptative și distorsionate.

Figura 9.4 ilustrează ciclul rolurilor compulsive ale Eului. În cazul Eului individual, care nu interacționează cu altcineva, individul (1) simțindu-se neînsemnat, zdrobit, rău în raport cu propria persoană, încearcă (2) să rezolve această situație într-un mod nepotrivit; (3) renunță la acest efort printr-un refuz raționalizat de a accepta că problema există și apoi (4) se autopedepsește, acuzându-se de neputință sau incompetență. Apoi (1) se simte inferior sau zdrobit și ciclul reîncepe. Ideea ciclului cu patru stadii este că fiecare rol îl declanșează pe următorul. Victima declanșează salvatorul, care trezește rebelul, care alertează opresorul, care controlează victima.

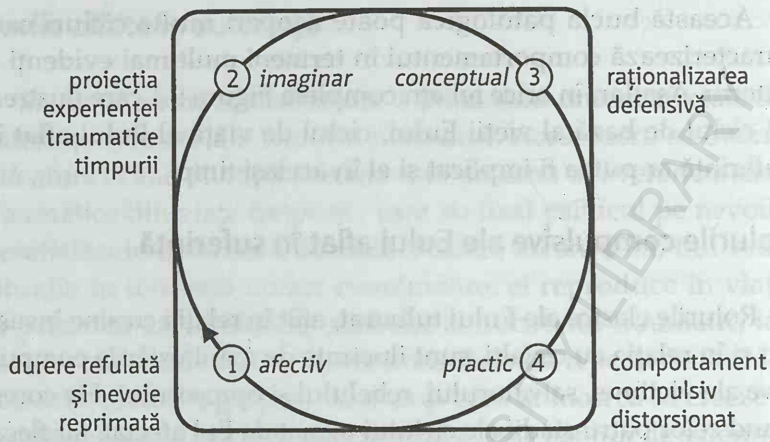


Figura 9.3 Ciclul de viață al Eului aflat în suferință

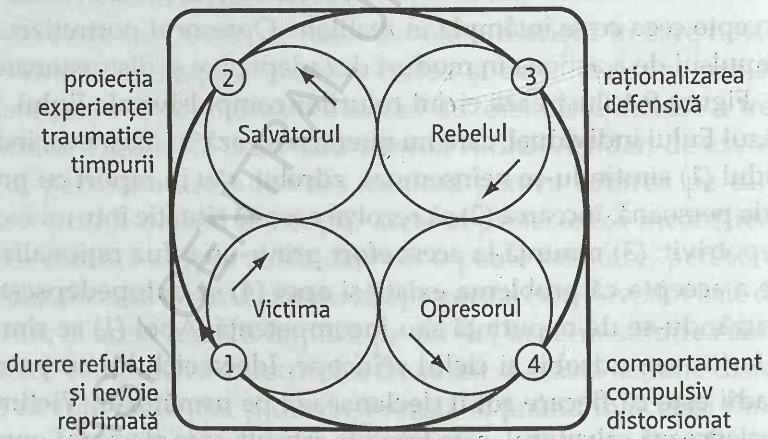


Figura 9.4 Rolurile compulsive ale Eului aflat în suferință

În cazul interacțiunii dintre două persoane, acestea alternează rolurile în cadrul aceluiași ciclu: când una este victimă, cealaltă este salvator; când una este salvator, cealaltă devine rebel; când una este rebel, cealaltă devine opresor; iar când una este opresor, cealaltă devine victimă. Astfel, dacă sunteți într-o permanentă stare de tristețe iar o altă persoană încearcă să vă ajute într-un mod nepotrivit — vă revoltați; cealaltă persoană vă acuză și reveniți la starea de tristețe iar ciclul reîncepe.

Sunt multe variante de combinații în cadrul acestui ciclu. Ați putea fi supărat și să *cereți* ajutor nepotrivit; când îl primiți îl respingeți, iar cealaltă persoană vă atacă pentru asta și ajungeți să fiți supărat din nou. Sau aveți pornirea de a ajuta pe cineva într-un mod nepotrivit, cealaltă persoană se revoltă, o acuzați că nu ar fi recunoscătoare, ea se scufundă într-un sentiment compulsiv de vinovăție și așa mai departe. Așadar, o persoană oscilează între victimă și rebel, în timp ce cealaltă oscilează complementar între opresor și salvator, în orice moment putându-și schimba poziția — cea care a fost victimă și rebel poate deveni opresor și salvator și viceversa.

În oricare dintre aceste combinații ale rolurilor s-ar afla, practic cele două persoane fac schimb de vinovăție și învinovățire, pentru că aceste sentimente le-au fost implantate de timpuriu, afectându-le capacitatea de a iubi și blocând-o în interiorul durerii emoționale. Ulterior, durerea refulată este exprimată în comportamente de vinovăție și învinovățire ale adultului. Camarazii psihologici ai vinovăției și învinovățirii sunt complotul și negarea. Două persoane blocate în acest schimb de vinovăție și învinovățire se asociază în vederea punerii în practică a scenariilor arhaice, în același timp negând atât față de propria persoană, cât și una față de cealaltă, existența acestei situații.

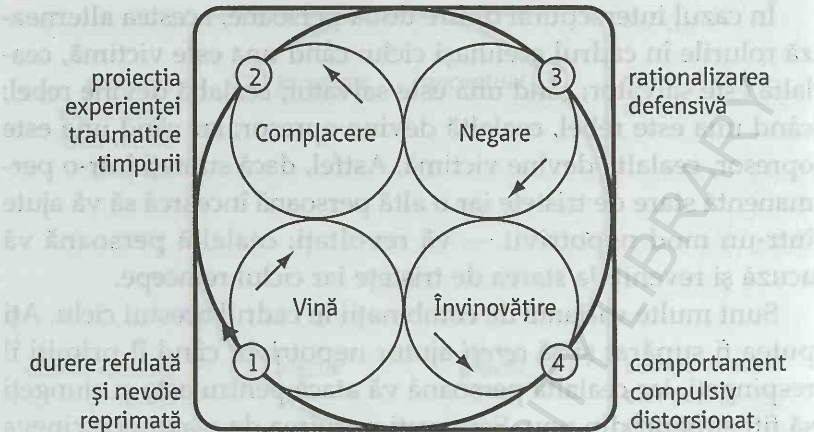


Figura 9.5 Vinovăție și învinovățire la Eul aflat în suferință

Sentimentul profund irațional de vinovăție îl face pe individ să se identifice cu o relație patologică. Cu cât mai puternică este această complacere, cu atât mai mult aspectul patologic este negat într-un mod defensiv, aceasta conducând la acumularea materialului refulat, care excede într-un comportament de învinovățire, aruncând partenerul în propriul său circuit rapid de vinovăție, complacere, negare și contra-învinovățire. Figura 9.5 ilustrează această versiune a ciclului.

Ciclul de învățare inversă al Eului

În acest caz, individul întrerupe ciclul fundamental de viață al Eului, folosind un ciclu inversat. Așadar, procesul de bază al Eului este reorganizat pentru a învăța cum să trăiască mai eficient. Asta nu înseamnă că toate ciclurile inversate sunt neapărat cicluri de învățare. De exemplu, cred că putem analiza procesul

refulării din perspectiva unui ciclu invers subliminal. Asta are de-a face cu supraviețuirea psihică: este vorba despre un mod negativ de raportare la viață, nu despre învățare. Aici voi alege un ciclu inversat care presupune și învățare, nu doar un mod de viață.

Acest ciclu de învățare inversă întrerupe primul stadiu al ciclului de învățare de bază (care trece rapid de la emoție la imaginar) și merge în schimb de la emoție la judecată (capacitate de discriminare). De îndată ce se manifestă tiparul emoțional curent al Eului, individul îi identifică (prin judecată) natura și tendința de a genera un anumit tip de imagine și o înlocuiește cu o imagine diferită care conduce direct la un alt tip de acțiune și, prin urmare, la un alt rezultat. Ciclul inversat parcurge calea de la emoție spre judecată, apoi spre imaginar și în cele din urmă către acțiune, fiind opus ciclului de bază al vieții.

Acest ciclu nu se manifestă într-un mod natural, venind în contradicție cu schemele conservatoare prestabilite. Ordinea normală și coerența psihicului sunt întrerupte, așa că este necesară o continuă selecție și motivație intrinsecă pentru a întreține funcționarea acestui tipar.

Un astfel de ciclu va fi folosit până când va apărea o schimbare în tiparul emoțional de fond și în imaginile asociate lui, astfel ciclul de bază fiind reorganizat la un nivel diferit și respectând alte condiții. Individul învață să trăiască într-un mod care îi eliberează comportamentul de obiceiurile nedorite sau de efectele unui trecut traumatic. În comparație cu ciclul clasic de învățare al Eului, care țintește spre învățarea unor comportamente care aduc satisfacții, acesta este un mod de învățare mult mai complex, ambele axându-se însă îndeosebi pe învățarea practică.

Figura 9.6 prezintă ciclul inversat cu săgeți, iar pe cel vechi și întrerupt cu un cerc. De exemplu: anxietatea (1) simțită în legătură cu o întâlnire iminentă este pe punctul de a declanșa imaginea unei interacțiuni opresive, dar predispoziția acestei imagini nu se manifestă, întrucât individul o identifică (2), o înlocuiește cu imaginea (3) unei întâlniri stimulante pe care o pune în practică (4) și primește recompensa emoțională (1) asociată ei. Astfel, există posibilitatea de a stabili un nou tip de ciclu de bază cu un tipar fundamental diferit, în care emoția și entuziasmul generează imaginea unei întâlniri stimulante.

Acest tip de ciclu de învățare inversă sugerează că schimbarea în comportamentul individual presupune o substituire selectivă a imaginilor. Probabil că „substituire" nu este cel mai potrivit termen: de fapt, intervine inserția unei imagini cu scopul de a împiedica o predispoziție către altă imagine. Practicarea acestui tip de ciclu presupune o capacitate de a trăi în momentul prezent, concentrare și dedicare, alimentate de dorința de a învăța. În contextul polarităților fundamentale, cel care folosește acest ciclu își sporește, mai întâi de toate, individuarea, implicând însă intuiție și reflecție sporită. Apoi, el reorganizează un proces de bază care fusese restricționat și învață din viața sa, această învățare lărgind granițele între care trăiește. Aceasta reprezintă, așadar, o muncă pentru deschiderea Eului.

O întrebuințare clasică a acestui tip de învățare în viața cotidiană este împiedicarea reactualizării unei suferințe vechi pentru ca aceasta să nu declanșeze ciclul Eului afectat și să nu fie trecută la act printr-un comportament compulsiv. Să nu uităm că durerea refulată poate fi activată de acele caracteristici ale situației prezente care sunt văzute inconștient ca niște echivalente simbolice ale experiențelor traumatice din trecut. Odată

trezită, această suferință va exercita o presiune asupra îngrădirii prin refulare, generând imagini prin procesul de transfer.

De data aceasta ciclul invers începe cu această suferință reactualizată. Al doilea stadiu este discriminarea (judecata) ei, care poate lua mai multe forme. Poate fi o simplă observare și identificare. Sau se poate transforma într-o restructurare cognitivă, reinterpretând situația într-o lumină pozitivă care să înlocuiască proiecția vechiului tipar negativ.

Al treilea stadiu este inserția imaginii, a unui model de comportament alternativ la tendința de a trece la act. Acum centrul atenției migrează de la agitația emoțională spre vizualizarea unui viitor imediat diferit, pus în practică în stadiul 4. Acțiunea reorganizată poate dezactiva complet acea suferință reactualizată, înlocuind-o, în primul stadiu al următorului ciclu, cu o altă stare emoțională, în acest caz fiind declanșat un model nou, sănătos, al ciclului de bază, în locul celui vechi, afectat. Dacă

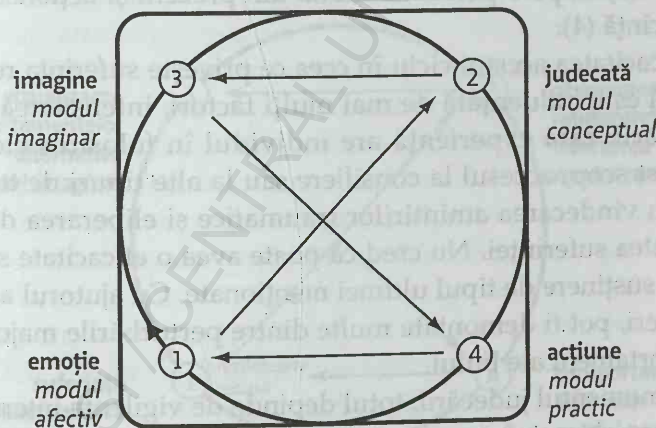


Figura 9.6 Ciclul de învățare inversă al Eului

 încărcătura negativă a fost redusă dar încă este prezentă, ciclul inversării este continuat până când noul ciclu îl înlocuiește total pe cel vechi.

Figura 9.7 arată cum funcționează ciclul invers, întrerupând ciclul de bază controlat de suferință, care este reprezentat prin cerc. Bineînțeles, poate fi folosit pentru a întrerupe și schimba orice fel de ciclu de bază, nu doar unul controlat de suferință: orice obicei din ciclul vieții care poate fi supus schimbării. Trebuie însă să reținem faptul că un ciclu invers nu se manifestă în mod natural: ordinea prestabilită a psihicului este inversată, așa că necesită vigilență sporită și o puternică motivație intrinsecă.

În prezența vigilenței, ciclul poate fi folosit în mod concret în viața de zi cu zi a Eului. De exemplu: George este încercat de un impuls irațional (1) de a-și învinovăți partenera. Imediat observă acest lucru (2) și, în loc s-o vadă ca pe părintele rău din trecut, o vede (3) ca pe o persoană iubită din prezent și acționează în consecință (4).

Eficacitatea acestui ciclu în ceea ce privește suferința reactualizată este influențată de mai mulți factori: intensitatea reactualizării; câtă experiență are individul în folosirea ciclului în acest scop; accesul la consiliere sau la alte tipuri de terapie pentru vindecarea amintirilor traumatice și eliberarea de sub greutatea suferinței. Nu cred că poate avea o eficacitate sigură fără o susținere de tipul ultimei menționate. Cu ajutorul acestei susțineri, pot fi demontate multe dintre perturbările majore de comportament ale Eului.

În momentul judecării, totul depinde de vigilența interioară. Este o combinație între conștientizare și focalizare: individul trebuie să fie conștient de procesul prin care trece și să fie pregătit

să-și focalizeze atenția asupra lui. Trebuie să fie pregătit să conceptualizeze furtuna irațională care este stârnită pe fondul încărcăturii emoționale sau al suferinței reactualizate. Cu cât mai precis poate fi definită în contextul anamnezei psihodinamice, cu atât mai redusă va fi tendința ei de a afecta prezentul.

Una dintre cercetările colaborative cu privire la co-consiliere în care am fost implicat a studiat o gamă largă de metode de a aborda suferința reactualizată în viața de zi cu zi. Nu a fost identificat explicit acest ciclu invers, totuși rezultatele cercetării abundă în instrumente psihologice care l-ar face eficient (Reason și Heron 1982).

S-a făcut o distincție importantă între tactici și strategii: primele sunt metode practice care pot fi folosite într-o anumită situație; ultimele reprezintă *politicile implicate în adoptarea* unei tactici preferate sau a unui set de tactici.

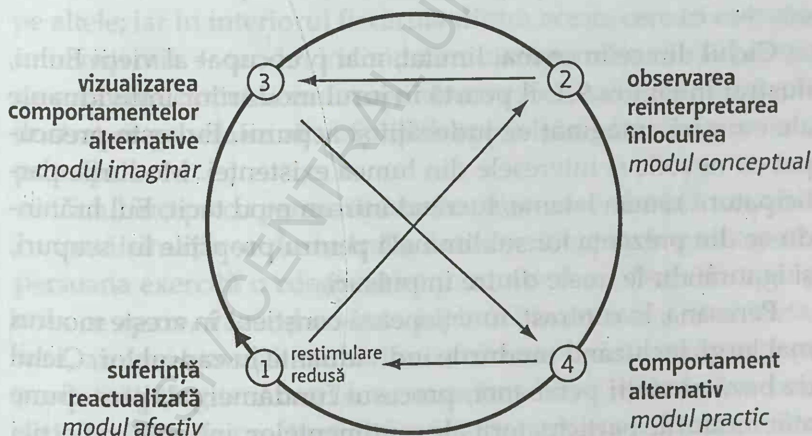


Figura 9.7 Ciclul de învățare inversă al Eului aplicat suferinței reactualizate.

Așadar, strategiile implică un grad sporit de pregătire pentru primul stadiu al ciclului invers:

> *Ele prezintă o structurare mai avansată în ceea ce privește abordarea felului în care este administrată viața, fiind superioare unor simple răspunsuri tactice, ad hoc, la anumite situații. Abordarea tactică este o simplă gestionare a crizei: reactualizarea se întâmplă deja și va fi aleasă orice tactică va permite o rezolvare. Abordarea strategică este mult mai cuprinzătoare: ea anticipează și educă individul înainte ca evenimentul să apară.* (Reason și Heron, 1982: 17)

Figura 9.8 arată cele trei stadii ale schimbării când este aplicat ciclul invers. Cercul din interior reprezintă ciclul de bază vechi, schimbat cu ciclul de bază nou din cercul exterior definit prin săgețile ciclului invers în formă de „8".

Ciclul de bază al vieții persoanei

Ciclul din ce în ce mai limitat, mai preocupat al vieții Eului, ilustrat în Figura 9.1, îl poartă în jurul modurilor individuante ale emoției, imaginației, judecății și acțiunii. Eul este preocupat cu nevoile și interesele din lumea existenței. Modurile participatorii rămân latente, lucrând într-un mod tacit, Eul hrănindu-se din prezența lor subliminală pentru propriile lui scopuri, și ignorându-le unele dintre impulsuri.

Persoana, în contrast, funcționează conștient în aceste moduri mai largi, incluzând modurile individuante în cadrul lor. Ciclul de bază al vieții persoanei, procesul fundamental, presupune atât modurile participatorii ale sentimentelor, intuiției, reflecției și intenției, cât și emoția, imaginația, judecata și acțiunea.

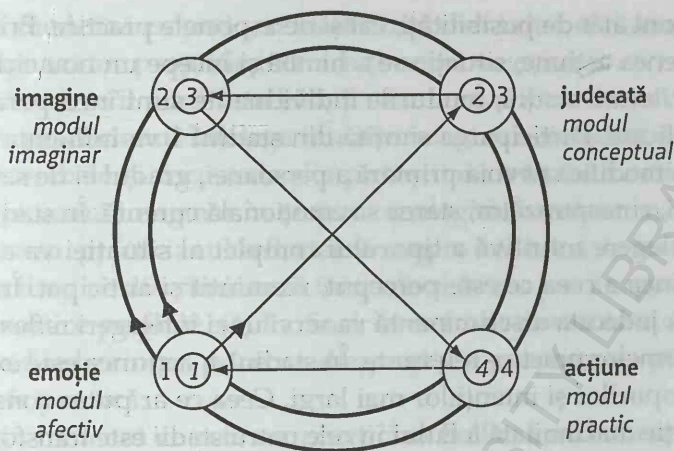


Figura 9.8 Cele trei faze ale schimbării folosind ciclul invers de învățare.

Este ilustrat în Figura 9.9 prin patru cercuri rotative mai mari — modurile participatorii — care se ating și se întorc unele pe altele; iar în interiorul fiecăruia dintre aceste cercuri este câte unul mai mic — modul individuant corespunzător — influențat de mișcarea cercului mai mare care îl conține. Fiecare mod este ilustrat ca generator al viziunii despre o lume în care este axul principal.

Ciclul începe cu persoana care se simte în rezonanță empatică cu toată situația sa. În cadrul acestui sentiment de participare, persoana exercită o conștientizare intuitivă a întregului tipar a ceea ce apare, văzând aceasta probabil în termenii unei metafore, ai unei povești sau ai unui mit care deschide o viață cu posibilități lărgite. Acest lucru naște în schimb reflecție, plecând de la problemele practice implicate în raportarea la situație. Ceea ce, mai departe, duce la intenția de a acționa într-un mod care

 ține cont atât de posibilități, cât și de aspectele practice. Printr-o asemenea acțiune, situația se schimbă și începe un nou ciclu.

În fiecare stadiu, modurile individuante sunt încorporate și modificate. Participarea simțită din stadiul 1 va influența și ar putea modifica nevoia primară a persoanei, gradul ei de satisfacere și, corespunzător, starea sa emoțională curentă. În stadiul 2, o înțelegere intuitivă a tiparului complet al situației va afecta imaginea a ceea ce este perceput, reamintit și anticipat. În stadiul 3, judecata discriminantă va servi unei înțelegeri reflexive a problemelor practice relevante. În stadiul 4, acțiunea este expresia scopurilor și intențiilor mai largi. Ceea ce ar putea constitui o reacție mai limitată a Eului în cele patru stadii este transformat în cercuri mai largi.

Ca o ilustrare a acestui ciclu, să ne gândim la un practician în medicină holistă relaționând cu clientul. (1) Practicianul

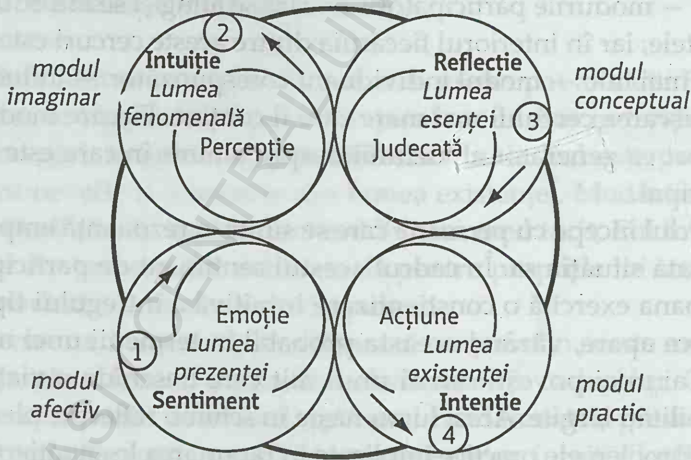


Figura 9.9 Ciclul de bază al vieții persoanei

se acomodează empatic cu toată ființa clientului, realiniindu-și corespunzător propriile interese și nevoi emoționale. (2) Apoi, pe măsură ce îi pune întrebări, îl examinează și vorbește cu clientul, practicianul înțelege intuitiv imaginea completă a indiciilor verbale și corporale și a poveștii dezvăluite de client și le explorează imaginar în termeni analogici și metaforici. (3) În mintea sa, practicianul reflectează asupra acestor date imaginare, în timp ce discriminează între ele și formulează o gamă de diagnostice posibile. (4) La final, acesta selectează unul dintre ele ca fiind primar, pune un diagnostic și propune un plan de terapie practică.

Din moment ce este un practician holist, lucrând cu ciclul participatoriu al persoanei, el va include și clientul — oricând va fi potrivit și posibil — într-o acomodare reciprocă în stadiul 1, în dialog în stadiile 2 și 3 și în rezolvarea colaborativă a problemelor și în planificare în stadiul 4 (Heron 1978).

În termenii celor trei polarități de bază ale psihicului, persoana este în acest caz participativă, incluzând modurile individuante; este implicată într-un proces fundamental extins; și, în primul rând, trăiește, învățarea fiind minimă. Avem deci o persoană care participă conștient prin sentimente, intuiție și reflecție, care are un Eu deschis și trăiește prin deschiderea creată, dar nu învață în mod semnificativ.

Ciclul de bază al învățării persoanei

Ca și în cazul Eului, ciclul vieții persoanei poate deveni un ciclu de învățare dacă, din nou, persoana are capacitatea de a trăi în momentul prezent pe parcursul acestuia și de a se concentra cu intenția de a înțelege ce se întâmplă. Capacitatea de a

 trăi în momentul prezent (*mindfulness*) și concentrarea sunt ilustrare simbolic prin cercul exterior și crucea din mijloc în Figura 9.10. În această figură, am folosit stadiile urmate de practicianul în medicina holistă descrise mai sus. Așadar, practicianul din această figură ar putea învăța să empatizeze mai bine sau să intuiască un tipar mai larg de indicii, să reflecteze rapid asupra unor ipoteze alternative sau să administreze terapia. Învățarea apare printr-o buclă simplă de feedback: ceea ce este observat într-un ciclu este folosit pentru a confirma sau pentru a modifica ceea ce are loc în ciclul următor. Ceea ce se observă poate fi ceea ce se întâmplă în cadrul unui stadiu sau poate fi efectul unui stadiu asupra altuia.

Având în vedere că Eul învață prin intermediul experiențelor de zi cu zi cum să devină mai eficient în satisfacerea nevoilor sale individuale, persoana învață cum să devină mai eficientă în participarea activă în domenii de inițiativă mai largi. În termenii celor trei polarități de bază, persoana este în această situație participativă, incluzând modurile individuante; este implicată într-un proces fundamental lărgit; și învață trăind, învățarea aprofundându-i viața. Persoana are un Eu deschis și învață prin intermediul deschiderii create.

Ciclul de învățare inversă colaborativă al persoanei

Ciclul de bază al învățării persoanei, despre care tocmai am vorbit, poate beneficia de pe urma incluziunii în cadrul unui cerc mai larg de învățare colaborativă, în care oamenii se întâlnesc pentru a-și împărtăși experiența și a reflecta împreună asupra semnificațiilor ei și a implicațiilor practice. Acesta este un ciclu de nivel mai înalt, care include în unul dintre stadiile sale

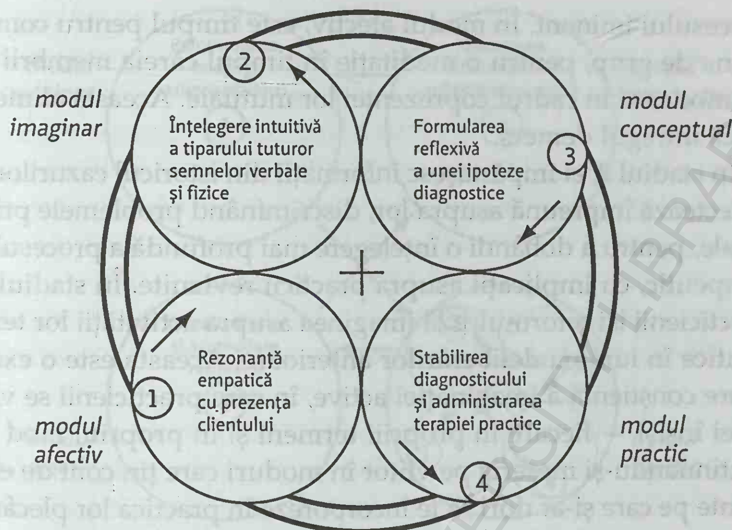


Figura 9.10 Ciclul de bază al învățării persoanei

un întreg ciclu de nivel inferior. Din nou, folosirea sa eficientă presupune atât capacitatea de a trăi în momentul prezent, cât și concentrarea.

Modelul pe care îl propun în acest scop este ciclul de învățare inversă colaborativă. Este un ciclu invers pentru a întrerupe procesul social fundamental care se stabilește atunci când oamenii se adună în mod informal. Să presupunem că acesta implică un grup de dezvoltare profesională între colegi practicieni ai medicinei holiste. Este ilustrat în figura 9.11.

Stadiul 1 este cel inițial, afectiv. În modul emoțional, este timpul pentru festivitate și pentru întâlniri pozitive, pentru soluționarea oricărui tip de tensiuni nerezolvate între membrii grupului și a oricăror anxietăți provocate de orice aspect al

procesului iminent. În modul afectiv, este timpul pentru comuniune de grup, pentru o meditație în timpul căreia membrii se acomodează în cadrul coprezenței lor mutuale. Aceasta alimentează întregul demers.

În stadiul 2, ei împărtășesc informații din istoricul cazurilor și reflectează împreună asupra lor, discriminând problemele principale, pentru a dobândi o înțelegere mai profundă a procesului terapeutic, cu implicații asupra practicii revizuite. În stadiul 3, practicienii își reformulează imaginea asupra activității lor terapeutice în lumina deliberărilor anterioare. Aceasta este o exercitare conștientă a imaginației active, în care practicienii se văd pe ei înșiși — fiecare în propriii termeni și în propriul mod — continuându-și meseria pe viitor în moduri care țin cont de elemente pe care și-ar dori să le încorporeze în practica lor plecând de la ceea ce a fost împărtășit în stadiul 2.

Acestă imaginație activă poate fi verbalizată, lucrând în perechi sau în grupuri mici. Poate fi elaborată cu ajutorul graficelor, alegoriilor sau poveștilor sau poate fi demonstrată în cadrul unor repetiții planificate prin joc de rol. Apoi grupul este dizolvat, iar fiecare persoană își pune în practică imaginea în stadiul 4, care reprezintă practica profesională de zi cu zi și constă în ciclul de bază al învățării persoanei, așa cum a fost descris anterior ca fiind aplicat în cazul multor clienți. După o perioadă adecvată de practică zilnică, ei se vor întâlni din nou pentru a începe un nou ciclu colaborativ.

Așadar, acesta este un ciclu de învățare inversă colaborativă, care include în stadiul 4 și un ciclu de bază al învățării individuale. Ciclul colaborativ poate fi folosit de orice grup de oameni, de diferite dimensiuni, care își doresc să îmbunătățească și să se sprijine reciproc în învățarea bazată pe experiențe de viață.

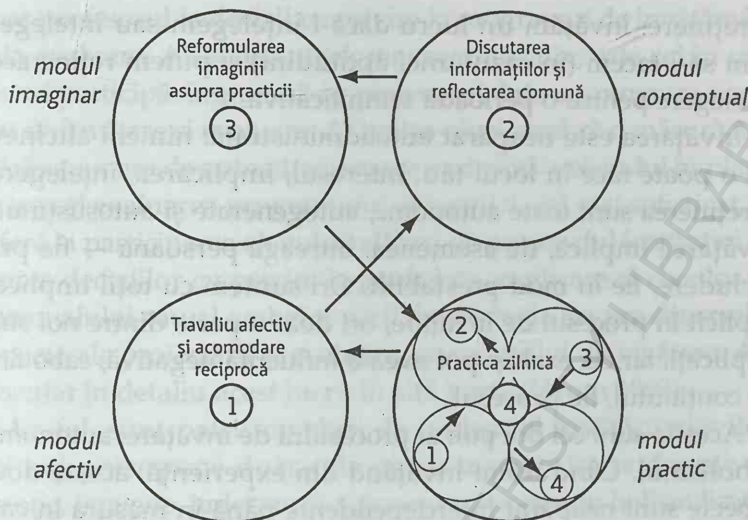


Figura 9.11 Ciclul de învățare inversă colaborativă al persoanei

În termenii celor trei polarități de bază, persoanele implicate sunt participative în modul lor de relaționare, incluzând modurile individuante, și reorganizează procesul social fundamental; și învață colaborativ să-și aprofundeze viața individuală. Ei au Euri deschise și învață prin intermediul deschiderilor create.

Autonomie și holism

În uzajul comun, „învățare" se referă la achiziția de cunoștințe sau aptitudini din experiență, studiu sau predare. Aceasta implică interes și implicare: învățăm cu adevărat doar lucrurile de care suntem interesați, ceea ce ne face să dovedim un anumit grad de seriozitate. Apoi, procesul mai presupune înțelegere

 și reținere: învățăm un lucru dacă-l înțelegem sau înțelegem cum să-l facem (în cazul unei aptitudini) și putem reține acea înțelegere pentru o perioadă semnificativă.

Învățarea este neapărat autoadministrată: nimeni altcineva nu o poate face în locul tău. Interesul, implicarea, înțelegerea și reținerea sunt toate autonome, autogenerate și autosusținute. Învățarea implică, de asemenea, întreaga persoană — fie prin includere, fie în mod prestabilit. Ori suntem cu toții implicați explicit în procesul de învățare, ori doar o parte dintre noi sunt implicați, iar cei excluși pot avea o influență negativă, sabotând fie conținutul, fie procesul.

Aceștia sunt cei doi poli ai procesului de învățare: autonomia și holismul. Când trăim învățând din experiență, aceste două aspecte sunt neapărat interdependente până în măsura în care viața ta include toate cele patru moduri psihice. În instituțiile educaționale și în cadrul cursurilor formale, cei doi poli pot fi dezvoltați într-o izolare relativă. Un curs poate presupune multă autonomie, cel care învață autoadministrându-și parcursul cursului, proiectele și evaluările având totuși o focalizare intelectuală mai degrabă restricționată, neholistă.

Și invers, poate fi un program care implică toate aspectele psihicului elevilor, dar care este administrat și hotărât în totalitate de instituție, elevii autoadministrându-se doar în cadrul exercițiilor stabilite. Există așadar o interesantă tensiune creativă între autonomia în învățare și holismul în învățare pe care cei din domeniul educației abia încep să o abordeze și care eu cred că este una dintre provocările majore ale următoarelor decenii.

Sunt patru niveluri de autonomie a elevilor. Primul nivel, cel minim, este atunci când învățăcelul se autoadministrează doar în ceea ce privește activitățile de învățare indicate de profesor:

doar profesorul ia decizii cu privire la programul de învățământ și la evaluare. Al doilea nivel, mai semnificativ, este cel în care elevul participă, împreună cu profesorul, într-un program negociat de învățare și evaluare. Al treilea nivel implică o măsură mai mică sau mare de autoadministrare exclusivă a elevului în planificarea și evaluarea programului. Nivelul 4, cel mai sofisticat, se referă la participarea elevului, alături de personalul instituției, în luarea deciziilor cu privire la gradul de implicare al elevilor, al personalului sau al ambelor părți, în deciziile asupra diverselor aspecte ale proiectării și evaluării programului de învățare. Am discutat în detaliu acest lucru în altă parte (Heron 1989).

La fel, sunt patru niveluri de holism al învățării elevilor. Primul presupune doar cele patru moduri individuante de emoție, imagine, judecare și acțiune: acesta este un holism limitat la nivelul Eului. Al doilea nivel combină modurile individuante și pe cele participatorii în anumite activități creative în sala de clasă, unde atenția este îndreptată asupra conținutului unei discipline. Al treilea nivel implică modurile individuante și pe cele participatorii în aspecte centrate mai mult pe persoană: dezvoltare personală, aptitudini interpersonale, muncă profesională, lucru în grup sau în echipă, structuri organizaționale și implicări sociale, ecologice sau planetare. Nivelul 4 implică nivelurile 2 și 3, integrate în dezvoltarea dimensiunilor psihice și spirituale.

Tipuri de învățare

În termenii teoriei din cartea mea *Feeling and Personhood*, sunt patru tipuri de învățare — experiențială, prin imagini, propozițională și practică. Învățarea experiențială presupune achiziția cunoștințelor despre a fi și despre ființe prin rezonanță

 empatică, participare simțită. Învățarea prin imagini reprezintă achiziția cunoștințelor despre tiparele experienței prin exercițiul intuiției, al imaginației și al percepției. Învățarea propozițională se referă la achiziția cunoștințelor expuse în propoziții prin exercițiul intelectului. Iar învățarea practică presupune achiziția cunoștințelor despre cum se face un lucru, prin practicarea aptitudinii vizate.

Dacă Howard Gardner (1983) crede acum în opt tipuri de inteligență, atunci pot fi stabilite câteva corespondențe brute. Învățarea experiențială: inteligențe intrapersonale, interpersonale, intuitive/spirituale. Învățarea prin imagini: inteligențe vizuale/spațiale, muzicale/auditive. Învățarea propozițională: inteligențe lingvistice, matematice/logice. Învățarea practică: inteligență kinestezică.

Oricum, lăsând la o parte schema lui Gardner, eu prefer să mă gândesc că fiecare dintre cele opt moduri reprezintă un tip fundamental de inteligență. Învățarea experiențială: inteligențe empatice, emoționale. Învățarea prin imagini: inteligențe intuitive, imaginative. Învățarea propozițională: inteligențe reflexive, discriminatorii. Învățarea practică: inteligențe intenționale, de acțiune. Toate acestea sunt doar un alt mod de a sublinia același lucru: inteligența, învățarea, cunoașterea — fiecare dintre ele sunt de câteva tipuri diferite și trebuie exersate ca atare.

Învățare, cercetare și viață

Dacă învățarea presupune dobândirea cunoștințelor deja stabilite într-o cultură, este doar o simplă învățare. Dar dacă implică dobândirea unor cunoștințe pe care nu le are nimeni altcineva, atunci devine cercetare. Învățarea ca mod de cercetare se

suprapune cu învățarea a ceea ce este știut deja, dar se extinde dincolo de aceasta cu o metodologie mult mai sofisticată.

A trăi învățând presupune ca viața zilnică, sau un aspect semnificativ al acesteia, să fie asumată în mod conștient ca un proces de învățare, și eu am explorat deja câteva modele ale acestui fenomen. Acesta implică toate cele patru tipuri de învățare evidențiate în învățarea practică. În acest caz și în termeni foarte largi, aceasta înseamnă a învăța cum să trăiești fie din perspectiva Eului, fie din cea a persoanei. Este mai greu de spus dacă avem o învățare simplă sau o învățare ca cercetare, din moment ce este dificil să știm ce nu au stabilit deja alți oameni drept cunoștințe despre cum să trăiască. Mulți oameni doar trăiesc, nu trăiesc pentru a învăța.

Iar a trăi învățând poate fi prea individualist, episodic și nefocalizat pentru a consolida orice tip de cunoaștere practică. Totuși, dacă este urmată colaborativ într-un mod sistematic, mai ales din perspectiva întregii persoane, această inițiativă este atât de originală, încât va duce aproape sigur la învățarea ca cercetare (vezi Figura 9.11).

Un caz special de a trăi învățând este cel de a lucra învățând. În această situație, munca zilnică este ținta exclusivă a învățării conștiente. Într-un stadiu mai timpuriu al vieții în câmpul muncii, a lucra învățând poate însemna și învățarea meseriei în timp ce lucrăm, prin intermediul unui oarecare mod de ucenicie sau stagiu sau muncă supervizată.

Bibliografie

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Heron, J. (1978) *Humanistic Medicine.* Londra: British Postgraduate Medical Federation.

Heron, J. (1989) *The Facilitators' Handbook.* Londra: Kogan Page. Revizuită și adăugită (1999) sub titlul *The Complete Facilitators' Handbook.*

Heron, J. (1992) *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key.* Londra: Sage.

Reason, P. și Heron, J. (1982) *Co-counselling: An Experiential Inquiry (2).* Guildford, UK: University of Surrey.

Învățarea continuă ca o tehnică a sinelui

MARK TENNANT

Mark Tennant este profesor specializat în educația adulților la Universitatea Politehnică din Sydney, care a fost, pe parcursul mai multor ani, un centru de cercetare de top în acest domeniu. Tennant este cunoscut la nivel internațional pentru cartea sa Psychology and Adult Learning (Psihologia și învățarea la adulți), *care a fost publicată pentru prima dată în 1988 și apoi, mai târziu, în 1997 și 2005 în ediții noi. Tennant a manifestat, în decursul multor ani, un interes special pentru dezvoltarea identității personale și a sinelui, în special în educarea adulților și în relație cu abordările constructiviste sociologice și postmoderniste. Următorul capitol este o variantă ușor prescurtată a unui articol publicat pentru prima dată în 1998 în* International Journal of Lifelong Education, *în care vorbește despre tendințele postmoderne spre instabilitatea și fragmentarea sinelui și despre modul în care acestea pun la încercare finalitățile tradiționale ale educației la adulți vizând dezvoltarea autoînțelegerii, a stimei de sine și a încrederii în propria persoană la nivelul elevilor și studenților.*

Introducere

Interesul pentru dezvoltarea și transformarea sinelui are o istorie îndelungată în educația adulților. Așadar, este util să considerăm o gamă largă de programe de educare a adulților ca făcând parte dintr-o genealogie extensivă de tehnici ale sinelui, așa cum au fost identificate de către Foucault (1988). În cadrul tuturor programelor de această natură, chiar și în cazul celor mai individualiste, sunt teoretizări explicite referitoare la natura sinelui și la modul în care sinele relaționează cu alți oameni sau cu o societate în general. Scopul acestui capitol este de a explora criticile postmoderne la adresa teoretizărilor dominante despre sine din educația adulților — cele psihologice/umaniste și cele sociologice/critice — și de a comenta asupra „soluției" propuse de o teoretizare postmodernă. Critica postmodernă este valoroasă în atragerea atenției asupra dificultăților teoretizării unui sine originar, fundamental, adevărat, stabil, anistoric. Cu toate acestea, este important să conștientizăm faptul că în multe locuri în care lucrează cei implicați în educarea adulților, țintirea spre un sine coerent, continuu, este indispensabilă pentru practicarea unei educații transformatoare (și pentru înfrângerea unor rezistențe).

Titlul acestui capitol este preluat din eseul lui Foucault intitulat „Tehnici ale sinelui", care apare într-o antologie cu același titlu (Martin *et al.*, 1988). În acest eseu, Foucault trasează bazele dezvoltării tehnicilor sinelui încă de la filosofia greco-romană și creștinătatea timpurie. Tehnicile sinelui (care stau alături de tehnicile producției, de sistemele de semne și de putere):

> *permit indivizilor să realizeze prin propriile mijloace sau cu ajutorul celorlalți o serie de operații asupra propriilor corpuri și*

suflete, asupra gândurilor, conduitei și felului de a fi, astfel încât să se transforme pe ei înșiși pentru a atinge o anumită stare de fericire, puritate, înțelepciune, perfecțiune și nemurire. (1988: 18)

Am început cu această referire la Foucault pentru că este util să considerăm educația adulților ca făcând parte din (și extinzând) această genealogie a sinelui. Cu siguranță, educația adulților are o istorie îndelungată a interesului pentru dezvoltarea și transformarea sinelui. Există o gamă de programe: începând cu cele care țintesc promovarea dezvoltării personale ca scop final (de exemplu, programele care cresc stima de sine și îmbunătățesc concepția despre sine sau care îi ajută pe oameni să fie mai conectați cu sinele lor „autentic") până la cele în care schimbările din cadrul sinelui sunt văzute ca fiind o componentă necesară a unei schimbări sociale într-un sens mai larg (de exemplu, programele care țintesc spre creșterea conștientizării pentru cei care au fost victime sau poate chiar autori ai discriminării și campanii de educație publică în domenii precum sănătatea, protecția mediului, educație civică și violență domestică). Între aceste extreme există o serie de programe în care schimbarea sinelui este importantă în sine, dar în care sunt implicați și „ceilalți" într-o măsură mai mică sau mai mare (de exemplu, programe pentru pacienții bolnavi de SIDA, pentru cei dependenți de droguri, pentru diabetici, pentru cei care au emigrat recent, pentru părinții în devenire sau pentru agresorii sexuali sau cei implicați în violență domestică). Toate programele de acest fel conțin teoretizări implicite sau explicite despre sine și modul în care acesta relaționează cu ceilalți. Asemenea teoretizări sunt o parte necesară a concepțiilor noastre despre posibilitatea schimbării sinelui și despre tehnicile asociate acesteia, care sunt puse

în mișcare în scopul schimbării. Diferite perspective teoretice formulează întrebări esențial diferite și pun problema în moduri diferite. Totuși, o problemă comună printre toate perspectivele se referă la modul în care participăm la propria noastră formare de sine și la măsura în care dimensiunea socială preexistă în sine sau este constitutivă pentru sine. Foucault oferă o perspectivă teoretică asupra formării sinelui și asupra relației dintre sine și societate care este destul de diferită de perspectivele care au marcat până în prezent practicile din educația adulților. Datorită acestei asocieri (deși făcută de alții) cu postmodernismul, merită să explorăm mai pe larg perspectiva postmodernă, atât pentru ce are de spus despre tehnicile existente în educația adulților, cât și pentru potențialul său de a crea tehnici alternative.

Critica postmodernă

Există un număr de analize ale tradițiilor de învățare în educația adulților, dar Usher *et al.* (1997) oferă poate cea mai utilă apreciere postmodernă a modului în care aceste tradiții concep sinele. Usher și colegii săi, urmându-l pe Boud (1989), comentează patru tradiții: tradiția formării și a eficienței (cu clasicul său sine științific, un fel de mașinărie autonomă de învățare mecanică); tradiția autodirecționării sau andragogică (în care sinele este conceput ca fiind individualist și unitar, capabil de reflecție rațională și de atribuire de semnificații experiențelor); tradiția umanistă centrată pe persoana care învață (cu noțiunea de sine înnăscut sau autentic care este într-un proces de „devenire" într-o integrare holistă a gândirii, sentimentelor și acțiunii); și tradiția pedagogiei critice și a acțiunii sociale (cu sinele său exploatat de „conștiința falsă", un

sine neautentic care este format social și distorsionat de ideologie și de structurile sociale opresive). Problema cu primele trei este că acceptă ca natural sau neutru ceea ce este foarte problematic: de exemplu, cunoștințele și aptitudinile se presupune că sunt mai degrabă neutre decât construite social și cultural; sau experiența este văzută ca fiind naturală, sursă a cunoașterii autentice, și ca nefiind problematică în vreun fel; sau se presupune că există un sine adevărat care ființează independent de sfera socială. În tradițiile andragogice și umaniste în particular, socialul este înfățișat ca fiind ceva opresiv care trebuie depășit sau învins prin intermediul tehnicilor care promovează autocontrolul, autodirecționarea, cunoașterea de sine, autonomia sau autorealizarea — tehnici care urmăresc împuternicirea persoanei individuale care învață. În acest scenariu, schimbarea socială ține de comportamentul autentic și autonom al indivizilor: ideea este să fie cu adevărat ei înșiși. Această perspectivă asupra sinelui, care este dominantă și provine din psihologie, a fost criticată ca fiind prea individualistă: ea prezintă problemele sociale ca pe niște probleme individuale cu soluții individuale și acceptă ca un lucru de la sine înțeles lumea socială de care aparține sinele. Această autoîmputernicire prin cultivarea autonomiei personale este văzută de critici ca fiind iluzorie, în cea mai mare parte din motiv că structurile și forțele sociale rămân neproblematizate. Până la urmă, în mod ironic, se spune despre tehnicile care sporesc autonomia că servesc intereselor structurilor și forțelor sociale existente. Acest punct de vedere este foarte bine exprimat de Usher *et al.*:

Aceste tradiții dau o mare importanță împuternicirii persoanei individuale care învață și, totuși, s-au dovedit a fi ușor de deturnat

din partea eticii instrumentale sau individualiste. Psihologismul și individualismul discursului umanist prezentat ca o preocupare pentru „persoană" poate duce în final, paradoxal, la o dezumanizare prin substituirea reglementării implicite cu una explicită sub pretextul de „a fi umani", încurajând oamenii care învață să „se deschidă" și să permită accesul la „lumea lor interioară". Aceasta este o infiltrare a puterii prin intermediul subiectivității și o infiltrare complementară a subiectivității prin intermediul puterii. (1997: 98)

O asemenea poziție nu este nouă în teoria socială. Cu siguranță, pedagogia critică și tehnicile asociate acesteia sunt bazate pe o viziune a sinelui ca fiind constituit social. Există acum diferite versiuni ale modului în care socialul devine parte constitutivă a sinelui: este vorba despre maniera în care „exteriorul" intră în „interior", ca să spunem așa, și în care procesele sociale interpenetrează în psihic. Oricum, toate au în comun noțiunea potrivit căreia sinele participă la propria-i subjugare și dominare, fie prin „falsa conștiință" generată de apartenența la un anumit grup social, fie prin interiorizarea unei „opresiuni" sociale prin „reprimare" individuală (în sensul psihanalitic). Usher *et al*. însă, din postura lor postmodernistă, se referă la pedagogia critică ce reifică socialul ca pe o imensă „alteritate" care servește pentru a oprima și a strivi, și ne atenționează că este o greșeală să adoptăm o viziune suprasocializată și supradeterminată despre persoană:

Există în tradiția critică o tendință de a ajunge până la urmă la o teorie despre sine care este, pe de o parte, suprasocializată și supradeterminată și, pe de altă parte, este atât de îngâmfată, încât sinele ajunge să fie văzut ca fiind normal într-o stare de conștiință falsă.

Insistențele asupra efectelor negative și copleșitoare ale relațiilor sociale și ale structurilor sociale transformă persoanele în „victime" sociale, măscărici și marionete, manipulate de ideologie și private de inițiativă. (1997: 99)

În pedagogia critică, tehnica sinelui este una bazată pe critica ideologică, scopul acestui mijloc fiind analizarea și descoperirea poziționării ideologice a persoanei, respectiv înțelegerea modului în care această poziționare operează în interesul opresiunii. Prin dialog și acțiune, se urmărește eliberarea persoanei de „falsa conștiință". Din punctul de vedere al postmodernismului, în această situație problema este teoretizarea sinelui care este capabil de a trece de la o conștiință „falsă" la una „adevărată": adică, la un sine rațional și unificat, care este capabil să se elibereze din starea sa de determinare socială. Aceasta este legătura dintre pedagogia critică și tradițiile andragogice și umaniste, tradiții cărora li se opune din pricina abordării lor individualiste.

Teoria postmodernă afirmă că în științele sociale și în tehnicile educaționale pe care le cultivă, problematica socialului de la nivelul sinelui este încadrată în mod tradițional în termenii unei opoziții binare sau ai unui dualism între „individ" și „societate". Este ca și cum cei doi poli, „individul" și „societatea", sunt antitetici și separați și trag în direcții opuse. Mai mult decât atât, pozițiile teoretice care prezintă o interacțiune dialectică în desfășurare între „individ" și „societate" nu au reușit până acum să se elibereze de dualism și de privilegiul invariabil pe care îl are un termen față de celălalt. De exemplu, au fost câteva încercări în psihologie de a teoretiza componenta socială a funcționării psihologice, mai ales în psihologia socială și cea a dezvoltării. Concepte ca „interiorizare", „interacțiune",

„intersubiectivitate", „acomodare", „formare", „rol" și „modelare" sunt recognoscibile ca parte a jargonului adoptat de psihologie pentru a explica modul în care „exteriorul" intră în „interior", ca să spunem așa. Din punctul de vedere al postmodernismului, toate acestea eșuează pentru că sunt bazate pe o acceptare a dualismului individ–societate. Teoriile care insistă asupra „formării" și „modelării", de exemplu, presupun un individ total pasiv, care este construit de forțe exterioare. Teoriile care implică conceptele de „interacțiune", „interiorizare", „acomodare", „rol" și „intersubiectivitate" se bazează până la urmă pe existența un subiect individual unitar, rațional, prestabilit.

Un aspect specific al postmodernismului a fost reprezentat de faptul că a dezvoltat un mod de teoretizare a subiectivității care nu se bazează pe acest dualism individ–societate. A realizat aceasta prin reconceptualizarea și redenumirea termenilor dualismului, astfel încât „individ" și „societate" sunt înlocuiți cu „subiectul" și „socialul", care sunt înțeleși mai degrabă ca fiind *produși*, decât prestabiliți. Astfel, postmodernismul problematizează din start conceptele de individ și societate mai degrabă ca efecte care sunt produse, decât ca niște entități prestabilite. De exemplu, ideea de subiect unitar, coerent și rațional care acționează este „deconstruită" de analiza postmodernă ca fiind un produs istoric, văzut cel mai bine ca un discurs încorporat în practicile de zi cu zi și ca parte a muncii productive a psihologiei și tehnicilor educaționale asociate ei. Ideea de subiect ca poziție în cadrul unui discurs înlocuiește această viziune asupra individului. În plus, pentru că există un număr de discursuri, este produs un număr de poziții ale subiectului, iar pentru că discursurile nu sunt neapărat coerente sau total lipsite de contradicții, subiectivitatea este văzută ca fiind multiplă, nefiind

pur rațională și fiind potențial contradictorie. Usher *et al.* ilustrează „povestea" postmodernă a sinelui ca:

> *cea a unui sine descentrat, cu o subiectivitate fără un centru originar, prins în semnificații, poziționat în limbajul și narațiunile culturii. Eul nu se poate autocunoaște independent de semnificațiile în care este prins. Nu există o subiectivitate autoprezentă, așadar nu există o semnificație transcendentă a sinelui. Semnificațiile sunt întotdeauna „în joc", iar sinele prins în acest joc este un sine în continuă schimbare, prins în narațiunile și semnificațiile prin care își conduce viața. (1997: 103)*

Acesta este sinele condiției postmoderniste, în cadrul căreia are loc o descentrare a sinelui, părăsind noțiunea unui sine „autentic" coerent, pentru a adopta ideea de „subiectivități multiple", „lumi multiple ale existenței" sau „straturi multiple" în identitatea tuturor.

Pentru a sintetiza critica postmodernă: teoretizările tradiționale ale practicii educației la adulți privilegiază invariabil unul dintre cei doi poli ai dualismului individ–societate: polul psihologic/umanist care insistă asupra rolului de actor al subiectului și polul sociologic/critic care insistă asupra faptului că subiectul este în totalitate determinat. Dilema pentru cei implicați în educația adulților este reprezentată de faptul că niciunul dintre poli nu oferă o perspectivă satisfăcătoare asupra practicii: primul pare prea naiv în eșecul de a conștientiza puterea forțelor sociale, iar al doilea este prea pesimist și nu lasă loc unei educații cu un rol semnificativ și, bineînțeles, nu presupune un rol pentru persoana autonomă care învață. Postmodernismul oferă o soluție pentru această dilemă, prăbușind opoziția binară pe care

 este construită și tratând „subiectul" și „socialul" ca fiind produse împreună prin intermediul practicilor discursive. Este nevoie, atunci, de o schimbare în teoriile din care se trage educația adulților: dinspre teoriile subiectului cunoscător spre teoriile practicilor discursive.

O interpretare alternativă

Viziunea postmodernă a fost contestată din mai multe motive: pentru că duce la nihilism și la o politică a deznădejdii, pentru că subestimează măsura în care viețile oamenilor sunt formate de forțele economice și politice, pentru că este o narațiune eurocentristă care delegitimizează cultura expresivă a negrilor și subestimează discursul feminist, pentru că insistă prea mult asupra afirmației referitoare la fragmentarea socială și pentru că este, până la urmă, o viziune incapacitantă politic care abate atenția oamenilor de la lupta colectivă (Foley 1993: 83; McLaren 1995: 206). Nu vreau să intru aici în detaliile acestor critici vaste, dar aș vrea să abordez câteva probleme ale viziunii postmoderne asupra subiectului. Prima este că diferitele teoretizări despre modul în care se constituie un asemenea subiect nu sunt despărțite în mod convingător de noțiunea unui subiect originar neteoretizat. Ce este acest „ceva" care, printr-un proces de recunoaștere, devine un subiect? Așa cum indică observațiile lui Hirst asupra noțiunii de „interpelare" a lui Althusser, [care, la fel cum subliniază și Hall (1997), continuă să fie folosită într-un mod general pentru a descrie „invocarea" subiectului]:

> *Recunoașterea, momentul crucial al constituirii (activării) subiectului, presupune un punct al cogniției anterior recunoașterii. Ceva*

trebuie să recunoască ceea ce urmează să fie (...) Funcția socială a ideologiei este să constituie indivizii concreți (care nu sunt încă subiecți) ca subiecți. Individul concret este „abstract" — încă nu este subiectul care va fi. Este totuși deja un subiect în sensul unui subiect care trece prin procesul de recunoaștere. Astfel, ceva care nu este subiect trebuie să aibă facultățile necesare pentru a trece prin procesul de recunoaștere care îl va constitui ca subiect. Trebuie să aibă o capacitate cognitivă drept condiție anterioară a răului său în procesul de recunoaștere. De aici și necesitatea de a face o distincție între individul concret și subiectul concret. (1979: 65)

Hall (1997) afirmă că Foucault întâmpină aceeași dificultate (mai ales în lucrările sale „arheologice" *Istoria nebuniei în epoca clasică, Nașterea clinicii, Ordinea lucrurilor* și *Arheologia cunoașterii*), unde, spune Hall, „pozițiile subiectului discursiv devin categorii *a priori* pe care indivizii par să le populeze de-o manieră nechestionată" (10). Faptul că acest proces este totuși în continuare problematic este semnificativ pentru că supune postmodernismul propriei critici puternice a sinelui „originar" presupus în științele sociale.

A doua problemă se referă la teoretizarea rezistenței în cadrul viziunii postmoderne. Încă o dată, Hall, făcând referire la lucrările *A supraveghea și a pedepsi* și la *Istoria sexualității* ale lui Foucault, observă că:

întreaga concepție despre autoreglementarea subiectului provine din modalități disciplinare, confesionale și pastorale de putere și din absența oricărui fel de atenție la ceea ce ar putea întrerupe, opri sau disturba inserția lină a indivizilor în pozițiile subiectului construite de aceste discursuri. (1997: 11)

 Voi încerca să ilustrez această din urmă problemă prin examinarea analizei lui Usher și Edwards (1995) asupra îndrumării și consilierii adulților care învață. Ei susțin că în perioada contemporană a avut loc o schimbare dinspre puterea disciplinară (privirea din turn) spre puterea pastorală (privirea din interior). Acest lucru este vizibil în special în apariția tehnicilor de autocontrol în îndrumare și consiliere (de exemplu, contracte de învățământ, autoevaluare, dezvoltarea portofoliului) care încurajează oamenii să-și cerceteze viața până la ultimul detaliu și să-și asume responsabilitatea pentru planificarea vieții, pentru dezvoltarea personală și realizarea de sine. Usher și Edwards susțin că prin constituirea sinelui ca un obiect al cunoașterii, pentru a descoperi „adevărul" despre propria persoană cu ajutorul unui îndrumător sau al unui consilier, se ajunge la o formă de practică confesională care până la urmă limitează puterea:

> *Acest proces s-a răspândit și ocupă acum o poziție centrală în guvernarea societății moderne, în care disciplina impusă din exterior a lăsat loc autodisciplinei unei subiectivități autonome. Odată cu răspândirea confesiunii, scopul său se schimbă dinspre cel al salvării înspre cel al controlului de sine, spre cel al autoîmbunătățirii și autodezvoltării. Cu alte cuvinte, confesiunea constituie în mod activ un subiect productiv și autonom deja guvernat, care nu necesită așadar disciplină și reglementare impusă din exterior (...) În timp ce confesiunea joacă un rol important în înlocuirea cunoașterii canonice prin valorizarea experienței individuale, acest lucru pur și simplu extinde amplitudinea puterii pastorale încorporate în regimul confesional al adevărului. (1995: 12–13)*

Țin să subliniez faptul că, pentru Usher și Edwards, ideea unei consilieri îndreptate spre găsirea unei identități stabile, autonome, este suficientă pentru a o declara ca limitatoare a puterii. Ei nu țin cont că unele practici de consiliere producătoare de identități împuternicesc, iar altele reduc puterea. Aceasta pune la încercare acele tehnici din educația adulților care încurajează autoexaminarea și autotransformarea, colectivă sau individuală, pentru a se opune și a rezista dominației și domesticirii. Indiferent dacă aceste tehnici au o viziune esențialistă și constructivistă asupra sinelui, majoritatea aderă la proiectul modernist de dezvolare a unui sine cu o aparență de stabilitate, unitate, coerență și continuitate — oricât de multiplu sau de supus schimbării ar fi. Ar trebui abandonat acesta în favoarea unui sine al postmodernismului care este în continuă schimbare, fragmentat și instabil? Sau, dimpotrivă, ar trebui să i se opună rezistență sinelui postmodernist ca unei potențiale forme de dominare? Ca modalitate de abordare a acestor întrebări, așa vrea să explorez în continuare tema consilierii și a practicii confesionale.

Este evident acum că există posibilitatea de a avea interpretări alternative ale consilierii și ale practicilor confesionale. Cineva s-ar putea gândi la formele confesionale contemporane în care legătura dintre deschidere și renunțare este ruptă, de exemplu, unde deschiderea confesională este un mijloc de a obține o confesiune reciprocă de la „celălalt", pentru a solicita suport reciproc. În acest fel, confesiunea, departe de a disciplina subiectul, servește la menținerea transgresiunii.

Contrar viziunii postmoderne, putem spune că un anumit nivel de continuitate și coerență a sinelui, oricât de contingent, reprezintă o condiție necesară pentru rezistența la dominare

 și opresiune. Bineînțeles că există un motiv justificabil pentru care educația adulților are o tradiție de împuternicire bazată pe subiectul modern, mai ales atunci când vizează problemele celor al căror sentiment de sine a fost dislocat și fragmentat printr-un istoric de dominare și opresiune.

În multe dintre aceste sfere în care lucrează cei implicați în educația adulților, urmărirea unui sine continuu, coerent, este indispensabilă pentru împuternicire. Departe de a induce o atitudine sceptică față de orice sine nou „descoperit", educatorii de adulți trebuie să lucreze bine împotriva scepticismului și, acolo unde neîncrederea este o tendință, să încurajeze suspendarea ei.

În timp ce este indubitabil adevărat că multe dintre tehnicile din consiliere și din educația adulților servesc la limitarea puterii în numele eliberării individuale, sursa limitării se regăsește în producerea anumitor tipuri de subiectivități coerente, nu în urmărirea ordinii propriu-zise. Subiectul postmodern poate fi văzut pe de o parte ca fiind intangibil, iar pe de altă parte ca fiind infinit de maleabil în ceea ce privește aceste tehnici. Deși este adevărat că este dificilă recrutarea subiectului postmodern în procesul autoguvernării din cauză că refuză să fie autodisciplinat, acest refuz este acompaniat de o deschidere spre disciplina impusă din exterior. În ciuda celor spuse mai sus, subiectul postmodern *poate* fi atras spre autodisciplină printr-o manipulare inteligentă a gusturilor și opiniilor. Sinele modern, cu un simț pentru coerență și continuitate, are potențialul de a manifesta rezistență atât față de autodisciplină, cât și față de disciplina impusă din exterior. În luptele care implică contestări ale identității, cei care au un simț puternic al propriei identități sunt cei care manifestă cel mai bun potențial pentru rezistență.

Am făcut în cele descrise mai sus o distincție între „sinele postmodern" și „sinele modern" ca și cum ar fi niște entități, doar în scopuri euristice. Nu vreau să susțin existența unui sine originar, fundamental, adevărat, stabil sau anistoric. Sunt mai degrabă preocupat de evitarea unei viziuni „esențialiste" asupra sinelui, dar în același timp mă interesează dezvoltarea unui concept de sine care să fie compatibil cu practica transformativă (și prin urmare rezistentă) a educației adulților. Când vorbesc despre importanța „continuității" și a „coerenței" sinelui, mă refer la un final construit, nu unul natural sau esențial, ci unul care face o conexiune între pozițiile subiectului unui individ.

Acceptând meritele perseverenței în a susține această versiune a unui „sine" coerent și continuu, în ce mod ghidează critica postmodernă reformarea tehnicilor sinelui în educația adulților? În mod evident, postmodernismul își menține ideea de subiect critic, iar Foucault, cel puțin, s-a referit la critica permanentă asupra propriilor persoane și la relația sinelui cu sinele, ca având o poziție centrală în practica libertății. Poate cea mai influentă idee este aici cea a sinelui situat: sinele ca parte a textului lumii, care deschide posibilitatea de a refuza modul în care o persoană a fost predestinată și de a explora discursuri alternative despre sine însuși ca modalitate de rezistență la dominare și opresiune. Întorcându-ne la Usher:

> *Putem fi agenții experienței noastre doar implicându-ne într-un dialog hermeneutic cu textul confuz și adesea contradictoriu al experienței noastre față de lume și de noi înșine. Dialogul este locul în care formarea în intersubiectivitate și limbaj, localizarea în*

discursuri și implicarea practică în lume sunt mai degrabă condiții pentru dobândirea autonomiei, decât o barieră în descoperirea ei. Limbajul, de exemplu, nu doar constrânge subiectivitatea, ci oferă posibilitatea de a construi un sine critic și o conștiință socială prin care subiectivitatea poate fi schimbată. (1992: 210)

Astfel, nu adevăratul sine, sinele autentic, este cel descoperit prin reflecția asupra experienței; dimpotrivă, experiența este văzută ca un scenariu care poate fi reinterpretat și reevaluat. În consecință, învățăm să interpretăm textul în care a fost circumscris sinele nostru și descoperim că există interpretări alternative și există, așadar, un sine alternativ care poate fi construit. Aceasta nu înseamnă că putem atribui orice semnificație experiențelor noastre sau că putem crea orice sine ne alegem. Trebuie să atribuim o interpretare plauzibilă experienței noastre, una care poate contesta în mod legitim, să zicem, semnificațiile dominante. De asemenea, sinele rămâne situat în istorie și în cultură și este deschis încontinuu la rescriere și reformulare. Hall exprimă clar acest proiect:

> *Identitățile țin de aspectele folosirii resurselor istoriei, ale limbajului și ale culturii mai degrabă în procesul de a deveni, decât în cel de a fi: contează nu „cine suntem" și „de unde venim", cât ce am putea să devenim, cum am fost reprezentați și modul în care aceasta influențează modul în care ne-am putea reprezenta pe noi înșine. (Hall 1997: 4)*

Aceasta este abordarea însușită de Michael White, o figură reprezentativă în psihoterapia narativă în acest moment. Voi descrie pe scurt tehnica terapeutică pentru a-i oferi cititorului o

idee despre tipul de intervenție educațională transformatoare pe care îl presupune o perspectivă a „sinelui" situat.

Michael White este un terapeut de familie care pornește în mod conștient de la Foucault (și de la alții) ca modalitate de formare a tehnicii sale terapeutice. Fiind un terapeut care își direcționează energia spre problemele clienților, tehnica lui de bază este externalizarea acestor probleme. Problema este tratată ca o entitate exterioară, separată de persoana sau de relația circumscrisă problemei. De exemplu, dacă o persoană are o compulsie legată de spălatul pe mâini la fiecare trei minute, este de așteptat ca membrii familiei sale să definească această problemă ca fiind interioară persoanei, alături de o descriere axată strict pe problemă a inabilității familiei de a o rezolva. Una dintre tehnici este discutarea problemei ca și cum ar fi o entitate separată, de exemplu, dându-i un nume, cum ar fi „Curat Lună". Apoi urmează înscenarea experiențelor sau a evenimentelor în cadrul povestirilor sau „autonarațiunilor" despre problemă. Mai întâi, terapeutul invită persoanele, chestionându-le cu grijă, să analizeze efectele problemei în viețile și în relațiile lor — asta duce la o cartografiere a influenței problemei. Odată ce sfera de influență a problemei a fost cartografiată, sunt introduse întrebări pentru a pune pe hartă influența persoanelor asupra evoluției problemei. Asta duce la identificarea de noi informații care indică implicarea persoanelor în rezistența în fața problemei, actele de nesubordonare sau refuzul problemei, care au fost omise din povestirea dominantă. Apoi sunt construite noi povestiri în jurul acestor experiențe:

Am introdus întrebări care i-au încurajat să identifice semnificații referitoare la aceste exemple, astfel încât să aibă posibilitatea să-și „rescrie" viețile și relațiile. Cum au reușit să fie eficienți împotriva

problemei lucrând în acest mod? Cum s-a reflectat acest lucru asupra lor ca oameni și asupra relațiilor lor? Pe ce atribute personale și ale relației s-au bazat în atingerea acestor realizări? Le-a dat oare succesul unele idei despre pașii pe care ar trebui să-i urmeze în continuare pentru a-și recâștiga viața și a domina problema? (White 1989: 11)

White se referă la procesul de externalizare ca la o practică opusă practicilor culturale care obiectualizează persoanele și corpurile lor. Aceasta încurajează oamenii să se separe de poveștile dominante care le-au modelat viețile și relațiile și deschide spații în care oamenii se pot „rescrie". El evită să individualizeze problema, în timp ce încurajează responsabilitatea prin creșterea capacității de acțiune personală în urmărirea unor noi posibilități.

Multă atenție este acordată definirii problemei care urmează să fie externalizată. De exemplu, ar fi nepotrivit să fie externalizate probleme precum violența sau abuzul sexual: în asemenea cazuri, terapeutul:

va fi mai înclinat să încurajeze externalizarea atitudinilor și credințelor care par să genereze violența și acele strategii care mențin persoanele în starea lor de subjugare: de exemplu, secretul și izolarea obligatorii. (White 1989: 12)

În astfel de cazuri, tehnica va presupune de asemenea implicarea a doi pași legați între ei: mai întâi, e vorba de a îndemna persoanele implicate să-și spună povestea, să zicem, despre agresiunea bărbaților în general asupra femeilor venite la terapie și despre circumstanțele care duc la anumite episoade de violență; apoi, de a introduce o nouă perspectivă de interpretare

a problemei, să zicem a ideologiei patriarhale și a modului în care este aceasta sprijinită în cadrul diferitor „reguli" culturale, cu un îndemn de a pune sub semnul întrebării asemenea reguli. În alte situații, „problema" este deja externă, ca atunci când oamenii care încearcă să-și rescrie viața întâmpină dificultăți în a o face din cauza circulației povestirilor dominante și descalificante pe care le spun alții despre ei și relațiile lor. În asemenea cazuri, White sugerează explorarea unor moduri de a ne asigura de faptul că sunt puse în circulație și povestirile pe care le preferă persoana.

Abordarea terapiei narative are multe aspecte comune cu practicile existente în educația adulților, mai ales cu cele asociate cu reflecția asupra experienței. Asemenea tehnici oferă cu siguranță posibilitatea deschiderii unui discurs narativ alternativ despre propria persoană, dar pot fi în aceeași măsură opresive, în funcție de modul în care sunt practicate. O metodă de a „testa" dacă aceste practici sunt sau nu eliberatoare este măsura în care ele scot la iveală starea de încorporare socială și culturală și asumpțiile în care este poziționat sinele și care erau acceptate ca fiind de la sine înțelese. Printre alte condiții, se numără: explorarea intereselor satisfăcute prin continuitatea sinelui astfel poziționat; incitarea unui refuz de a fi poziționat în acest fel atunci când interesele servite sunt cele ale dominării și ale opresiunii; încurajarea interpretărilor alternative ale conținutului experienței. Bineînțeles, așa cum evidențiază McLaren (1995), reinventarea sinelui trebuie să fie legată de refacerea socialului, care implică o viziune împărtășită (oricât de contingentă sau provizorie) a unei comunități democratice și un angajament în limbajul schimbării sociale, al practicilor emancipatoare și al politicilor transformatoare. În felul acesta, persoanele care învață:

> *sunt capabile să pună sub semnul întrebării asumpțiile politice și relațiile de determinare pe baza cărora sunt formate adevărurile sociale atât în comunitățile în care lucrează, cât și în societatea din care fac parte. (McLaren 1995: 227)*

Având în vedere critica postmodernistă, Jarvis (1997), cel puțin, parcurge o cale lungă pentru identificarea bazelor etice pentru o asemenea viziune împărtășită (adică grija pentru Celălalt ca singurul bine moral universal). Nu vreau să vorbesc aici despre asta, ci doar să semnalez faptul că orice proiect care țintește spre reconstruirea sinelui trebuie să vizeze problema mai vastă a ceea ce e considerat ca ținând „doar de societate".

Ca o concluzie, critica postmodernă este valoroasă prin atragerea atenției asupra modului în care sinele poate participa la propria-i subjugare și a modului în care tehnicile existente în educația adulților, în numele promovării autonomiei și libertății, pot fi complici în procesul de subjugare. Așadar, este important să „deconstruim" asemenea tehnici și sinele produs de ele. Dar cum rămâne cu reconstruirea sinelui? În această privință, focalizarea postmodernă asupra sinelui ca text, oferă noi posibilități pentru „travaliul asupra sinelui", dar aceste posibilități pot fi realizate doar dacă acest text are un anumit nivel de finalizare și continuitate, iar acest lucru este cel ce trebuie apreciat (și nu fragmentarea și discontinuitatea).

Bibliografie

Boud, D. (1989) Some competing traditions in experiential learning. În S. Weil și I. McGill (editori) *Making Sense of*

Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice (Milton Keynes, UK: Open University Press).

Foley, G. (1993) Postmodernism, adult education and the „emancipatory" project. *Convergence*, 26 (4), 79–88.

Foucault, M. (1988) Technologies of the self. În L. Martin, H. Gutman și P. Hutton (editori), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (Amherst: University of Massachusetts Press), 16–49.

Hall, S. (1997) Who needs identity? În S. Hall și P. du Gay (editori), *Questions of Cultural Identity* (Londra: Sage), 1–17.

Hirst, P. (1979) *On Law and Ideology* (Londra: Macmillan).

Jarvis, P. (1997) *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society* (Leicester, UK: National Institute for Adult and Continuing Education).

Martin, L., Gutman. H. și Hutton, P. (editori) (1988) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (Amherst: University of Massachusetts Press).

McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era* (Londra: Routledge).

Usher, R. (1992) Experience in adult education: A post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26, 201–214.

Usher, R. și Edwards, R. (1995) Confessing all? A „postmodern guide" to the guidance and counselling of adult learners. *Studies in the Education of Adults*, 27 (1), 9–23.

Usher, R. Bryant, I. și Johnston, R. (1997) *Adult Education and the Postmodern Challenge* (Londra: Routledge).

White, M. (1989) *Selected Papers* (Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications).

Cultură, minte și educație

JEROME BRUNER

Jerome Bruner ocupă în SUA pe bună dreptate poziția de „bătrân înțelept" în cercetarea și teoria cognitivă și a învățării. Pentru mai bine de jumătate de secol, el a activat ca cercetător, dezvoltator și orator al învățării și educației. La sfârșitul anilor 1940, el a efectuat studii detaliate asupra percepției și gândirii. Pe parcursul anilor 1950, studiile sale despre cogniție au reprezentat o bază importantă pentru ceea ce a fost denumit mai târziu „știința cognitivă". După așa-numitul „șoc Sputnik" din 1957, când Rusia a trimis în spațiu primul satelit, Bruner a fost desemnat director al comisiei științifice care fusese formată pentru a reconstrui fundamental sistemul școlar american, iar cărțile sale The Process of Education, Toward a Theory of Instruction and The Relevance of Education (Procesul educației: spre o teorie a instruirii și relevanța educației) *au stat la baza conceptului de programă școlară bazată pe știință. Mai târziu, el a examinat amănunțit conceptele de „minte" și „semnificație", iar în 1996, la vârsta de 82 de ani, a publicat* The Culture of Education (Cultura educației), *care sintetizează vasta sa înțelegere asupra învățării și educației ca procese culturale, înțelegere pe care a dezvoltat-o gradual. Acest capitol este format din primele două secțiuni programatice*

ale acelei cărți, care va fi probabil cea mai durabilă lucrare din vasta sa producție.

Computaționalism și culturalism

Eseurile din (*Cultura educației*) sunt toate produse ale anilor 1990, expresii ale schimbărilor fundamentale care au modificat concepțiile despre natura minții umane în deceniile de după revoluția cognitivă. Aceste schimbări, văzute retrospectiv, s-au dezvoltat din două concepții extrem de divergente referitoare la felul în care funcționează mintea. Prima a fost ipoteza conform căreia mintea ar putea fi concepută ca un dispozitiv computațional. Aceasta nu era o idee nouă, dar a fost reconcepută puternic în noile științe computaționale avansate. Cealaltă era sugestia că mintea este constituită cultural, fiind construită pentru a servi culturii umane. Cele două viziuni au dus la concepții foarte diferite despre natura minții în sine și despre modul în care mintea ar trebui să fie cultivată. Fiecare și-a motivat adepții să urmeze strategii diferite de cercetare despre modul în care funcționează mintea și despre modul în care ar putea fi îmbunătățită prin „educație".

Prima viziune, cea *computațională*, este preocupată de *procesarea informației*: de modul în care informațiile finite, codate, precise despre lume sunt inscripționate, sortate, stocate, colaționate, extrase și administrate în general de un dispozitiv de calcul. Acesta preia informația așa cum o primește, ca pe ceva deja stabilit în relație cu un cod preexistent, supus unor reguli, care cartografiază stările lumii. Această așa-numită „corectitudine formală" este atât punctul său tare, cât și cel slab, după cum vom vedea. Pentru că procesul cunoașterii este adesea

 dezordonat și mult mai încărcat de ambiguitate decât permite o asemenea viziune.

Știința computațională emite afirmații generale interesante despre dirijarea educației (Segal *et al.* 1985, Bruer 1993, Chi *et al.* 1988), deși încă nu este clar ce lecții concrete ar putea să-i dea educatorului. Există o credință larg răspândită și care nu este nerezonabilă, conform căreia ar *trebui* să fim capabili să descoperim ceva relevant despre cum să le predăm mai eficient ființelor umane dacă plecăm de la cunoștințele despre programarea eficientă a calculatoarelor. Am putea avea puține dubii că un calculator, de exemplu, ar putea oferi celui care învață un ajutor puternic în stăpânirea conținuturilor cunoașterii, mai ales dacă acea cunoaștere este bine definită. Un calculator bine programat este util în special pentru preluarea sarcinilor care, în cele din urmă, pot fi declarate „nepotrivite pentru producția umană". Pentru că un calculator este mai rapid, mai ordonat, mai puțin schimbător în a-și aminti și nu se plictisește. Și, bineînțeles, este relevant pentru propriile noastre minți și pentru situația noastră umană să ne întrebăm ce lucruri putem face mai bine sau mai rău decât servitorul nostru computerizat.

Este însă neclar dacă, într-un sens profund, sarcinile profesorului pot fi „înmânate" unui calculator, chiar și celui mai „receptiv". Nu spunem că un calculator programat în mod corespunzător nu ar putea ușura munca profesorului prin preluarea unor activități de rutină care îngreunează procesul instruirii. Dar nu asta este problema. Până la urmă, cărțile au apărut pentru a îndeplini această funcție după ce descoperirea lui Gutenberg le-a făcut foarte accesibile (Ong 1991, Olson 1994).

Problema, mai degrabă, este dacă o viziune computațională a minții în sine oferă sau nu o viziune suficient de adecvată despre

felul în care funcționează mintea, pentru a ne ghida demersurile în încercarea de a o „educa". Este o întrebare subtilă. Pentru că din anumite puncte de vedere, „felul în care funcționează mintea" este și el dependent de instrumentele pe care le are la dispoziție. „Felul în care funcționează *mâna*", de exemplu, nu poate fi apreciat în totalitate decât dacă o analizăm atunci când este echipată cu o șurubelniță, o foarfecă sau o armă cu laser. Și, pe același principiu, „mintea" unui istoric funcționează diferit de mintea unui „povestitor" cu stocul său de mituri combinabile. Așadar, într-un fel, simpla existență a dispozitivelor computaționale (și a unei teorii computaționale despre modul lor de operare) ne poate (și o va face cu siguranță) schimba gândirea despre cum funcționează „mintea", la fel cum a făcut și cartea (Olson 1994).

Asta ne duce direct la a doua abordare a naturii minții — s-o numim *culturalism*. Acesta se inspiră din faptul evoluționist conform căruia mintea nu ar putea exista în afara culturii. Pentru că evoluția minții umanoide este legată de dezvoltarea unui mod de viață în care „realitatea" este reprezentată de un simbolism împărtășit de membrii unei comunități culturale în care modul de viață tehnico-social este atât organizat, cât și construit în termenii acelui simbolism. Acest mod simbolic nu este doar împărtășit de o comunitate, ci este conservat, elaborat și transmis generațiilor următoare care, în virtutea acestei transmiteri, mențin în continuare identitatea și modul de viață al culturii.

În acest sens, cultura este *supraorganică* (Kroeber 1917). Dar, de asemenea, modelează mințile indivizilor. Expresia sa individuală apare în *crearea de semnificații*, atribuirea de semnificații lucrurilor în diferite circumstanțe cu anumite ocazii. Formarea de semnificații implică situarea confruntărilor cu

 lumea în contextele culturale potrivite pentru a ști „la ce se referă". Deși semnificațiile sunt „în minte", ele își au originile în referințele culturii în care sunt create. Această situare socială a semnificațiilor este cea care asigură negociabilitatea lor și, până la urmă, comunicabilitatea lor. Nu contează dacă există sau nu „semnificații personale"; important este faptul că semnificațiile oferă o bază pentru schimbul cultural. Din acest punct de vedere, cunoașterea și comunicarea sunt prin natura lor extrem de interdependente, cu siguranță inseparabile: oricât de mult ar părea că individul operează de sine stătător, nimeni nu o poate face fără ajutorul sistemelor simbolice ale culturii. Cultura este cea care oferă instrumentele pentru organizarea și înțelegerea lumilor noastre în moduri comunicabile. Elementul distinctiv al evoluției umane este că mintea s-a dezvoltat într-un mod care le oferă ființelor umane posibilitatea de a utiliza instrumentele culturii. Fără aceste unelte, fie ele simbolice sau materiale, omul nu este o „maimuță dezbrăcată", cât o abstracție goală.

Cultura, așadar, deși este în sine făcută de om, formează și face posibile activitățile unei minți umane distincte. Din acest punct de vedere, învățarea și gândirea sunt întotdeauna *situate* într-un context cultural și întotdeauna dependente de utilizarea resurselor culturale (vezi, de ex., Bruner 1990). Chiar și variațiile individuale ale naturii și folosirii minții pot fi atribuite oportunităților variate pe care le oferă diversele contexte culturale, deși acestea nu reprezintă unica sursă de variație în funcționarea mentală.

La fel ca vărul său computațional, culturalismul caută să aducă împreună observații din psihologie, antropologie, lingvistică, și din științele sociale în general, pentru a reformula modelul minții. Dar cele două fac asta în scopuri radical diferite.

Computaționalismul este interesat de toate modurile în care este organizată și folosită informația — informația corectă și finită menționată mai sus, indiferent de forma în care este realizată procesarea informațiilor. În acest sens larg, această abordare nu reorganizează hotarele disciplinare, nici măcar granița dintre funcționarea umană și cea nonumană. Culturalismul, pe de altă parte, se concentrează exclusiv asupra modului în care ființele umane din comunitățile culturale creează și transformă semnificații.

Vreau să expun în acest capitol câteva teme principale ale abordării culturaliste și să explorez modul în care acestea sunt legate de educație. Dar înainte să încep această sarcină formidabilă, trebuie să nuanțez ideea că ar exista o contradicție necesară între culturalism și computaționalism. Pentru că eu cred că această contradicție aparentă este bazată pe o neînțelegere, una care duce la o dramatizare excesivă care este grosolană și inutilă. În mod evident, abordările sunt foarte diferite și surplusul lor ideologic poate cu siguranță să ne depășească dacă nu avem grijă să facem o distincție clară între ele. Pentru că, din punct de vedere ideologic, este cu siguranță important ce fel de „model" al minții umane adoptă o persoană (Brinton 1965). Desigur, modelul minții la care aderăm chiar modelează „pedagogia populară" din practica de la clasă. Mintea, ca echivalent al puterii de asociere și de formare a obiceiurilor, privilegiază „exercițiul" ca fiind adevărata pedagogie, în timp ce mintea luată drept capacitatea de reflecție și discurs asupra naturii adevărurilor necesare favorizează dialogul socratic. Și fiecare dintre acestea este legată de concepția noastră despre societatea ideală și cetățeanul ideal.

Însă, în realitate, nici computaționalismul, nici culturalismul nu sunt atât de legate de anumite modele ale minții ca să fie

 încătușate în anumite pedagogii. Diferențele lor sunt de un tip destul de diferit. Voi încerca să le schițez.

Obiectivul computaționalismului este de a concepe o redescriere formală a *tuturor* sistemelor funcționale care administrează circulația informațiilor formal corecte. Scopul este urmărit într-un mod care să producă rezultate previzibile, sistematice. Un asemenea sistem este mintea umană. Dar computaționalismul precaut *nu* sugerează faptul că mintea este ca un anumit „calculator" care trebuie „programat" într-un anumit mod pentru a opera sistematic sau „eficient". Ceea ce susține, mai degrabă, este că orice sistem care procesează informații trebuie guvernat de „reguli" specificabile sau de proceduri care controlează informațiile primite. Nu are importanță dacă este un sistem nervos, dacă e aparatul genetic care preia instrucțiuni din ADN și apoi reproduce generații viitoare sau orice altceva. Acesta este idealul așa-numitei inteligențe artificiale. „Mințile adevărate" pot fi descrise în termenii aceleiași generalizări a inteligenței artificiale — sisteme guvernate de reguli specificabile pentru administrarea circulației informațiilor codate.

Dar, după cum am specificat deja, regulile comune pentru toate sistemele informaționale nu acoperă procesele dezordonate, ambigue și sensibile la context ale creării de semnificații, o formă de activitate în care construcția unor sisteme de categorii extrem de „stufoase" și metaforice este la fel de remarcabilă ca folosirea categoriilor specificabile pentru sortarea intrărilor într-un mod care să rezulte în ieșiri comprehensibile. Unii computaționaliști, convinși a priori că până și crearea de semnificații poate fi redusă la specificațiile inteligenței artificiale, muncesc încontinuu încercând să demonstreze că dezordinea din crearea de semnificații nu le este inaccesibilă (McClelland

1990, Schank 1990). „Modele universale" complexe pe care le propun ei sunt numite câteodată, mai în glumă, mai în serios, „teorii despre orice" (Mitchell 1995). Și deși nici măcar nu s-au apropiat de reușită și, după cum cred mulți, probabil nu vor răzbi niciodată, eforturile lor sunt totuși interesante, pentru lumina pe care o aruncă asupra diviziunii dintre crearea semnificațiilor și procesarea informațiilor.

Dificultatea pe care o întâmpină acești computaționaliști se află în tipurile de „reguli" sau operații care sunt posibile în computație. Toate acestea, după cum știm, trebuie să fie specificabile în avans, trebuie să fie neambigue, și așa mai departe. Ele trebuie, în ansamblul lor, să fie de asemenea coerente computațional, ceea ce înseamnă că și atunci când operațiile ar putea fi modificate de feedbackul din rezultatele anterioare, ele trebuie să aibă în continuare un caracter sistematic, coerent și prestabilit. Regulile computaționale pot fi contingente, dar ele nu pot conține contingențe imprevizibile. Astfel, Hamlet nu poate (în inteligența artificială) să-l tachineze pe Polonius cu o pălăvrăgeală ambiguă despre „norul acela în chip de cămilă, adus de spate ca o nevăstuică", în speranța că pălăvrăgeala lui ar putea trezi vina și povestirea unor lucruri știute despre moartea tatălui lui Hamlet.

Exact această claritate, această prestabilire a categoriilor, impune cea mai strictă limită computaționalismului ca domeniu de formare a unui model al minții. Dar odată ce această limitare este recunoscută, presupusa luptă pe viață și pe moarte dintre computaționalism și culturalism se evaporă. Pentru că formarea semnificațiilor la culturalist, spre deosebire de procesarea informațiilor la computaționalist, este în principiu interpretabilă, încărcată cu ambiguitate, sensibilă la context și are

 loc adesea după desfășurarea evenimentelor. „Pocedurile formal incorecte" ale culturalismului sunt mai degrabă „maxime" decât reguli complet specificabile (Sperber și Wilson 1986, Grice 1989). Dar acestea nu sunt deloc lipsite de principii. Mai degrabă, ele țin de *hermeneutică*, o îndeletnicire intelectuală care nu este mai puțin disciplinată, chiar dacă nu reușește să producă rezultatele foarte precise ale unui exercițiu computațional. Domeniul predilect al hermeneuticii este interpretarea textelor. În interpretarea unui text, semnificația unei părți depinde de o ipoteză despre semnificațiile întregului, a cărui semnificație este bazată, la rândul ei, pe judecățile persoanei despre semnificațiile părților care îl compun. Și un șir lung de proiecte intelectuale umane depind de acest proces. Și nu este clar dacă blamatul „cerc hermeneutic" chiar își merită criticile pe care le primește din partea celor care sunt în căutarea clarității și a certitudinii. Până la urmă, el stă la baza creării semnificațiilor.

Crearea hermeneutică de semnificații și procesarea formal corectă de informații sunt incomensurabile. Incomensurabilitatea lor poate fi scoasă în evidență chiar și printr-un exemplu simplu. Orice intrare într-un sistem computațional trebuie, bineînțeles, să fie codată într-un mod specificabil care nu lasă loc de ambiguitate. Ce se întâmplă, atunci, dacă (la fel ca în crearea umană de semnificații) o intrare trebuie să fie codată în concordanță cu contextul în care a apărut? Să vă dau un exemplu banal care implică limbajul, din moment ce o mare parte din crearea de semnificații implică limbajul. Să zicem că informația care intră în sistem este cuvântul *nor*. Ar trebui luat în sensul său „meteorologic", în sensul de „stare mentală" sau în vreun alt fel? Este într-adevăr ușor (și cu siguranță necesar) să creăm un dispozitiv computațional care să aibă un lexic în care să poată face o

căutare și să ofere sensuri alternative pentru *nor*. Orice dicționar poate să facă asta. Dar pentru a determina *care* sens se potrivește într-un anumit context, dispozitivul computațional ar avea nevoie și de un mod de a coda și de a interpreta toate contextele în care ar putea să apară cuvântul *nor*. Pentru asta ar fi nevoie de o listă în care calculatorul să caute toate contextele posibile, un „lexicon de contexte". Dar în timp ce există un număr finit de cuvinte, numărul contextelor în care ar putea apărea anumite cuvinte este infinit. Codarea contextului „norului aceluia" despre care glumea Hamlet ar fi cu siguranță peste puterile celui mai bun „lexicon de contexte" imaginabil!

Nu există o procedură decizională cunoscută care ar putea răspunde la întrebarea dacă incomensurabilitatea dintre crearea de semnificații a culturalismului și procesarea de informații a computaționalismului ar putea fi depășită vreodată. Cu toate acestea, între cele două există o legătură care este greu de ignorat. Pentru că odată ce semnificațiile sunt stabilite, formalizarea lor într-un sistem de categorii formal corecte *poate* fi realizată prin regulile computaționale. Cu siguranță, făcând asta, se vor pierde subtilitatea dependenței de context și caracterul metaforic: *norii* ar trebui să treacă de niște teste de verificare a adevărului pentru a intra în joc. Repetăm, „formalizarea" în știință constă exact în asemenea strategii: tratarea unui șir de semnificații formalizate și operaționalizate ca și cum ar fi potrivite pentru computație. Ajungem la un moment dat să credem că termenii științifici chiar s-au născut și au crescut în felul acesta: decontextualizați, dezambiguizați și oricând identificabili într-o listă.

Și în cealaltă direcție situația e la fel de încâlcită. Pentru că suntem forțați adesea să interpretăm ieșirile din computație pentru a „detecta un sens", adică, să ne dăm seama ce „înseamnă"

 acel *output*. Această „căutare a semnificației" ieșirilor finale a fost dintotdeauna o practică comună în procedurile statistice precum analiza factorială în care asocierea dintre diferite „variabile", descoperită prin operaționalizare statistică, trebuia interpretată hermeneutic pentru „a avea sens". Aceeași problemă este întâmpinată și atunci când cercetătorii folosesc opțiunea computațională de procesare pentru a descoperi asocierile dintre un set de intrări codate. Ieșirile finale ale unor asemenea procesări paralele, la fel, necesită interpretare pentru a fi cu sens. Este așadar evident că există o relație complementară între ceea ce încearcă să explice computaționalistul și ceea ce încearcă să interpreteze culturalistul, o relație care i-a nedumerit de-a lungul timpului pe cei care studiază epistemologia (von Wright 1995, Bruner 1985).

Într-o activitate atât de inerent reflexivă și complicată precum caracterizarea „modului în care funcționează mintea" sau a modului în care ar putea fi făcută să funcționeze mai bine, există cu siguranță loc pentru două perspective asupra naturii cunoașterii (von Wright 1995). Nici nu există un motiv demonstrabil pentru a crede că fără un mod de a cunoaște lumea unic și legitim „adevărat", vom aluneca neajutorați pe calea care duce la relativism. Este cu siguranță la fel de „adevărat" să spunem că teoremele lui Euclid sunt computabile, cum ar fi să spunem, vorba poetei, că „Doar Euclid a privit Frumusețea în goliciunea ei".

O teorie a minții

În primul rând, pentru ca o teorie a minții să fie interesantă din punct de vedere educațional, ea trebuie să conțină niște specificații în marginea (sau cel puțin implicații asupra) modului

în care funcționarea sa poate fi îmbunătățită sau modificată în mod semnificativ. Teoriile minții de tipul totul-sau-nimic sau odată-pentru-totdeauna nu sunt interesante din punct de vedere educațional. Mai exact, teoriile minții relevante pedagogic conțin un anumit fel de specificații cu privire la „resursele" necesare pentru ca o minte să opereze eficient. Acestea nu includ doar resurse instrumentale (cum ar fi „uneltele" mentale), ci și setările sau condițiile necesare pentru operații eficiente — orice de la feedbackul dat în cadrul anumitor limite temporale până la, să zicem, eliberarea de stres sau de o uniformitate excersivă. În absența specificării resurselor și setărilor necesare, o teorie a minții este „pe dos" și cu o aplicabilitate limitată în educație. Aceasta devine interesantă doar atunci când devine mai „pe față", indicând tipul de lume necesar pentru a face posibilă folosirea eficientă a minții (sau a inimii!) — ce tipuri de sisteme de simboluri, ce tipuri de povestiri despre trecut, ce tehnici sau științe sunt necesare și așa mai departe. Abordarea computațională a educației tinde să fie „pe dos" — deși ea introduce lumea la nivelul minții prin inscripționarea biților din ea în memorie, la fel ca în exemplul de mai devreme cu dicționarul, și apoi se bazează pe activități de „căutare". Culturalismul este mult mai „pe față" și deși poate conține specificații despre operațiile mentale, ele nu sunt atât de constrângătoare ca, să zicem, cerințele formale ale computabilității. Abordarea computațională asupra educației este legată de constrângerile calculabilității — adică, orice ajutoare sunt oferite minții, ele trebuie să poată fi operabile de un dispozitiv computațional.

Atunci când examinăm mai atenți modul în care computaționalismul a abordat problemele educaționale, se pare că sunt trei stiluri diferite. Primul constă în „reafirmarea" teoriilor

 clasice ale predării sau ale învățării într-o formă computațională. Dar, deși se ajunge la un oarecare grad de claritate prin aceasta (de exemplu, prin localizarea ambiguităților), nu se ajunge prea departe la nivel de impact teoretic. Vinul vechi nu se îmbunătățește prea mult dacă este turnat în sticle cu forme diferite, chiar dacă se vede mai bine prin sticlă. Răspunsul clasic, bineînțeles, este că reformularea computabilă oferă o „înțelegere suplimentară". Totuși, „teoria asociaționistă", de exemplu, a trecut prin traduceri succesive începând de la Aristotel și continuând, pe rând, cu Locke, Pavlov și Clark Hull, fără a oferi prea multe lucruri suplimentare. Este așadar justificată lipsa răbdării pentru noi afirmații despre versiunile mai vechi ale aceluiași lucru, cum e cazul cu așa-numitele „modele de învățare" bazate pe procesarea distribuită în paralel (Rumelhart și McClelland 1986).

Dar, în realitate, computaționalismul poate fi și este mai bun decât atât. A doua abordare a sa începe cu o descriere amănunțită a ceea ce se întâmplă de fapt atunci când cineva se apucă să rezolve o anumită problemă sau să-și însușească un anumit conținut de cunoștințe. Apoi, încearcă să redescrie ceea ce s-a observat în termeni strict computaționali. În ce ordine, de exemplu, cere subiectul informații, ce îl face confuz, ce fel de ipoteze abordează? Această abordare se întreabă apoi ce ar putea să se întâmple din punct de vedere computațional în dispozitivele care operează în acel mod, de exemplu, la fel ca „mintea" subiectului. Din acest punct, caută să reformuleze un plan referitor la modul în care cineva care învață în acest fel poate fi ajutat — desigur în limitele computabilității. John Bruer are o carte interesantă numită *Schools for Thought* (1993) (*Școli pentru gândire*), care este un bun exemplu a ceea ce s-ar putea obține din această abordare proaspătă.

Dar există o a treia rută, chiar mai interesantă, pe care o urmează uneori computaționaliștii. Munca cercetătoarei Annette Karmiloff-Smith (1979, 1992) ne oferă un exemplu dacă o privim în lumina unor idei computaționale mai abstracte. Toate programele computaționale „adaptative" complexe presupun redescrierea rezultatelor operațiilor anterioare atât pentru a le reduce complexitatea, cât și pentru a le creștere „adecvarea" la un criteriu de adaptare. Acest lucru e vizat prin „adaptativ": reducerea complexităților anterioare pentru a obține o „adecvare" sporită la criteriu (Mitchell 1995, Crutchfield și Mitchell 1994). Ar fi de ajutor un exemplu. Karmiloff-Smith notează că atunci când ne apucăm să rezolvăm anumite probleme, să zicem achiziția limbajului, „ne întoarcem" de obicei la rezultatele unei proceduri care a funcționat local și încercăm să o redescriem în termeni mai generali, mai simplificați. Spunem, de exemplu, „Am pus un *e* la sfârșitul cuvântului pentru a fi la plural; ce-ar fi dacă aș face asta cu *toate* substantivele?" Atunci când noua regulă eșuează în pluralizarea cuvântului *copac*, persoana care învață poate genera niște reguli adiționale. Până la urmă, ajunge la o regulă mai mult sau mai puțin adecvată a pluralizării, doar cu câteva „excepții" speciale de care se va ocupa memoria. Putem vedea că în fiecare pas al acestui proces pe care Karmiloff-Smith îl numește „redescriere", persoana care învață trece la un nivel superior (la un „meta-nivel") atât în ce privește modul în care gândește, cât și la ce se gândește. Aceasta este specific „metacogniției", un subiect de mare interes în rândul psihologilor — dar și în rândul oamenilor de știință din domeniul inteligenței artificiale.

Așadar, regula redescrierii este caracteristică *întregii* computații „adaptative" complexe, dar în situația de față, este de asemenea un fenomen *psihologic* cu adevărat interesant. Acesta

 este un fenomen fericit și foarte rar de suprapunere între diferite domenii de cercetare — dacă această suprapunere se dovedește a fi productivă. Așadar, REDESCRIEREA, o regulă din sfera teoriei rigide a sistemelor computaționale adaptative, care se întâmplă să fie și o regulă bună în rezolvarea problemelor pentru oameni, se poate dovedi o „nouă frontieră". Iar noua frontieră se poate dovedi învecinată cu practica educațională.

Așadar, abordarea computaționalistului asupra educației pare să ia trei forme, după cum am observat. Prima reformulează teorii vechi ale învățării (sau ale predării, sau a orice altceva) într-o formă computabilă în speranța că reformularea va oferi o putere adițională. A doua analizează observațiile empirice vaste și aplică asupra lor procedurile teoriei computaționale pentru a înțelege mai bine ce s-ar putea întâmpla din punct de vedere computațional. Apoi încearcă să-și dea seama în ce fel ar putea fi optimizat acest proces. Asta rezultă în ceea ce Newell, Shaw și Simon au realizat în munca lor la „Rezolvatorul general de probleme", și ceea ce este realizat în prezent în studiile asupra modului în care „novicii" devin „experți" (Chipman și Meyrowitz 1993). La final, mai este și întâmplarea fericită când o idee computațională centrală, precum „redescrierea", pare să se încadreze direct într-o idee centrală a teoriei cognitive, precum „metacogniția".

Culturalistul abordează educația într-un mod foarte diferit. Culturalismul pornește de la premisa că educația nu este o insulă, ci o parte a continentului culturii. Se întreabă mai întâi ce funcție are „educația" în cultură și ce rol joacă aceasta în viețile oamenilor care operează în cadrul ei. Următoarea întrebare ar putea fi de ce este educația situată în cultură așa cum este și în ce mod reflectă această plasare distribuția puterii, statutului și

altor beneficii. Inevitabil și chiar de la început, culturalismul se întreabă de asemenea despre ce resurse facilitante sunt puse la dispoziția oamenilor care vor să se ajusteze la mediul cultural și în ce proporție le sunt puse la dispoziție acele resurse prin intermediul „educației" în sens instituțional. Culturalismul va fi preocupat constant de constrângerile impuse asupra procesului educațional — cele externe, precum organizarea școlilor și a sălilor de clasă sau angajarea profesorilor, și cele interne, precum distribuirea naturală sau impusă a talentului înnăscut, pentru că talentul înnăscut poate fi la fel de afectat de accesibilitatea sistemelor simbolice cât e marcat de distribuirea genelor.

Culturalismul are o sarcină dublă. La nivel „macro", acesta vede cultura ca un sistem de valori, drepturi, schimburi, obligații, oportunități și putere. La nivel „micro", acesta examinează modul în care cerințele unui sistem cultural îi afectează pe cei care trebuie să opereze în cadrul lui. În această ultimă privință, culturalismul se concentrează asupra modului în care ființe umane individuale construiesc „realități" și semnificații pentru a se adapta sistemului, cu ce preț personal și cu ce așteptări o fac. În timp ce culturalismul nu presupune o anumită viziune referitoare la constrângerile psiho-biologice inerente care afectează funcționarea umană, în special crearea de semnificații, acesta acceptă de obicei aceste constrângeri ca fiind prestabilite și se referă la modul în care sunt gestionate de cultură și de sistemul său educațional instituit.

Deși culturalismul este departe de computaționalism și de constrângerile sale, nu are rezerve în a încorpora observațiile celei de-a doua abordări — cu o excepție. Este evident că nu poate exclude procesele referitoare la crearea umană de semnificații, oricât de mult ar pica la testul computabilității. În

 consecință, culturalismul nu poate să excludă și nici nu exclude subiectivitatea și rolul său în cultură. Cu siguranță, după cum vom vedea, este foarte preocupat de intersubiectivitate — modul în care oamenii ajung să „cunoască mintea celuilalt". În ambele sensuri, culturalismul poate fi enumerat printre „științele subiectivității". În consecință, eu mă voi referi adesea la el ca la abordarea „cultural-psihologică" sau pur și simplu ca la „psihologia culturală". Pentru că include subiectivul în domeniul său și se referă adesea la „construirea realității", cu siguranță psihologia culturală nu exclude „realitatea", în orice sens ontologic am lua-o. Aceasta susține (pe baze epistemologice) că realitatea „exterioară" sau „obiectivă" poate fi cunoscută doar de proprietățile minții și de sistemele de simboluri pe care se bazează mintea (Goodman 1978).

O ultimă idee se referă la locul emoției și al simțurilor. Se spune adesea că toată „psihologia cognitivă", chiar și varianta ei culturală, neglijează sau chiar ignoră statutul acestora în viața minții. Dar nu este neapărat așa, și nici nu știu cum ar putea fi așa. De ce cognitivismul ar exclude interesul pentru simțuri și emoții (vezi, de ex., Oatley 1992)? Emoțiile și sentimentele sunt cu siguranță reprezentate în procesele creării de semnificații și în modul în care construim realitatea. Indiferent dacă adoptăm viziunea lui Zajonc, conform căreia emoția este un răspuns direct și nemediat la lume cu consecințe cognitive ulterioare, sau pe cea a lui Lazarus, care spune că emoția necesită implicații cognitive anterioare, ea este recunoscută și luată în considerare (Zajonc 1980, 1984, Lazarus 1981, 1982, 1984). Și după cum vom vedea, mai ales în ceea ce privește rolul școlilor în „construirea sinelui", ea este o parte importantă a educației.

Brinton, C. (1965) *The Anatomy of Revolution*. New York: Vintage Books.

Bruer, J.T. (1993) *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bruner, J. (1985) „Narrative and Pragmatic Modes of Thought". În E. Eisner (ed.): *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: Chicago University Press, pp. 97–115.

Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chi, M.T.H., Glaser, R. și Farr, M.J. (editori) (1988) *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chipman, S., Meyrowitz, A.L. (1993) *Foundations of Knowledge Acquisition: Cognitive Models of Complex Learning*, vol. 1 și 2. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Crutchfield, J.P. și Mitchell, M. (1994) *The Evolution of Emergent Computation*. Santa Fe Institute Technical Report 94–03–012, Santa Fe, NM: Santa Fe Institute.

Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett.

Grice, H.P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979) *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992) *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge, MA: MIT Press.

Kroeber, A.L. (1917) „The Superorganic". *American Anthropologist*, 19 (2), pp. 163–213.

Lazarus, R.S. (1981): „A Cognitivist's Reply to Zajonc on Emotion and Cognition". *American Psychologist*, 36, pp. 222–223.

Lazarus, R.S. (1982) „Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition". *American Psychologist*, 37 (9), pp. 1019–1024.

Lazarus, R.S. (1984) „On the Primacy of Cognition". *American Psychologist*, 39 (2), pp. 124–129.

McClelland, J.L. (1990) „The Programmable Blackboard Model of Reading". În D.E. Rumelhart și J.L. McClelland: *Parallel Distributed Processing: Psychological and Biological Models*, vol. 2. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 122–169.

Mitchell, M. (1995) „What Can Complex System Approaches Offer the Cognitive Sciences?". Lucrare prezentată la Întâlnirea Anuală a Societății pentru Filosofie și Psihologie, Universitatea de Stat din New York de la Stony Brook, 10 iunie.

Oatley, K. (1992) *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Olson, D.R. (1994) *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ong, W.J. (1991) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Londra: Routledge.

Rumelhart, D.E. și McClelland, J.L. (editori) (1986) *Parallel Distributed Processing: Explanations in the Microstructure of Cognition*, vol. 1 și 2. Cambridge, MA: MIT Press.

Schank, R.C. (1990) *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. New York: Scribner.

Segal, J.W., Chipman, S.F. și Glaser, R. (1985) *Thinking and Learning Skills: Volume 2, Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sperber, D. și Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Von Wright, G.H. (1995) *Explicație și înțelegere*. București: Humanitas.

Zajonc, R.B. (1980) „Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences". *American Psychologist*, 35 (2), pp. 151–175.

Zajonc, R.B. (1984) „On the Primacy of Affect". *American Psychologist*, 39 (2), pp. 117–123.

Experiență, pedagogie și practici sociale

ROBIN USHER

În teoria internațională a educației, filosoful și educatorul britanico-australian Robin Usher deține o poziție clară de prim purtător de cuvânt al abordării postmoderne, inspirată puternic de Michel Foucault și alți postmoderniști francezi. Încă de la sfârșitul anilor 1990, Usher a fost director de cercetare la Institutul Tehnologic Regal din Melbourne. Înainte de aceasta fusese lector la Universitatea din Southampton, iar în 1997, alături de colegii săi Ian Bryant și Rennie Johnston, a publicat cea mai semnificativă carte a sa, intitulată Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits (Educația adulților și provocările postmodernismului: Învățarea dincolo de limite). *Următorul capitol, al cărui autor principal este Usher, reprezintă o versiune prescurtată a ultimei părți a capitolului 5 din acea carte și descrie ceea ce Usher și coautorii săi înțeleg prin cele patru moduri postmoderne de învățare și de practică văzute în relație cu educația adulților.*

În discursul despre educația adulților, experiența a însemnat în principal eliberarea de reglementări în serviciul autonomiei personale și/sau al împuternicirii sociale. Autonomia, împuternicirea, autoexprimarea și realizarea personală sunt semnificanți-cheie. Alți semnificanți care au fost până acum mai puțin întâlniți, precum „aplicare" și „adaptare", au de asemenea o semnificație-cheie. Semnificația experienței va varia în funcție de diferitele practici discursive, la fel ca și semnificația particulară atribuită învățării derivate din experiență. Deși învățarea experiențială a devenit centrală în teoria și practica educației în momentul postmodern, dacă o privim pe post de pedagogie, aceasta este inerent ambivalentă și capabilă de multe semnificații. Există o nevoie de a înceta să vedem învățarea experiențială în termeni pur logocentriști, ca pe o caracteristică naturală a persoanei individuale care învață sau ca pe o tehnică pedagogică, și să o vedem mai mult în termeni de contexte — socioculturale și instituționale — în care funcționează și din care își derivă semnificațiile. În sine, așadar, învățarea experiențială nu are o semnificație inechivocă sau „prestabilită" — nu este în mod inerent nici emancipatoare, nici opresivă, nici domesticească, nici transformatoare. Mai degrabă, semnificația ei migrează constant între și peste aceste polarități. Poate fi văzută în modul cel mai util ca având un potențial pentru emancipare și opresiune, domesticire și transformare, iar în orice moment și în funcție de context, ambele tendințe pot fi prezente și în conflict una cu cealaltă.

Prin urmare, ea oferă un teren contestabil și ambiguu în care diferite asumpții și strategii socio-economice și culturale pot fi articulate diferențial. Ca un câmp de tensiune, ea poate

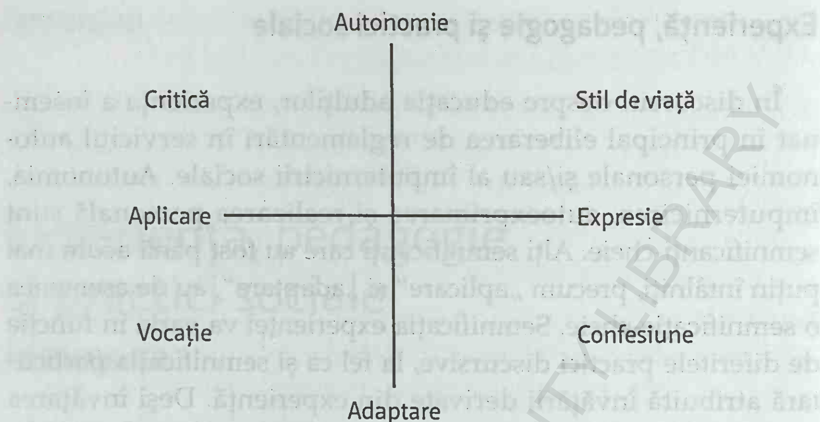


Figura 12.1 O „hartă" a învățării experiențiale în practicile sociale ale postmodernității

fi exploatată de diferite grupuri, fiecare accentuând anumite dimensiuni în defavoarea altora.

Învățarea experiențială poate, de exemplu, să fie desfășurată ca strategie pedagogică atât în programele școlare centrate pe discipline, cât și în cadrul programelor bazate pe competențe. La fel, poate fi desfășurată ca parte a unei contestări și rezistențe continue față de formele de putere care ne marchează ca subiecți. Dar în același timp, chiar și aici, formarea unei echipe experiențiale poate funcționa atât ca un mijloc mai eficient de disciplinare a „întregului" subiect (și nu doar a părții sale raționale), cât și ca o strategie de subminare a dominanței unei logici universaliste opresive, permițând exprimarea diferențelor. Aceasta sugerează, așadar, că experiența este întotdeauna un câmp de bătălie, un teren în care se duce o luptă pentru a stăpâni înțelesul și semnificația experienței care sunt cultivate în

contexte de învățare. Reconfigurarea emancipării și a opresiunii ocupă un loc central în această luptă din era postmodernă.

Schema sau „harta" învățării experiențiale ilustrată în Figura 12.1 încearcă să descrie posibilitățile variate. Este structurată în jurul a două continuumuri: Autonomie-Adaptare și Exprimare-Aplicare. Cele patru cvadrante rezultante reprezintă patru practici discursive/materiale, la care ne referim aici ca Stil de viață, Confesie, Vocație și Critică. Așadar, este ilustrat aici faptul că aplicarea/exprimarea/autonomia/adaptarea sunt continuumul în jurul căruia pedagogia învățării experiențiale este structurată în cadrul a diferite practici discursive/materiale. Semnificația acestora va fi diferită în funcție de diferitele practici discursive și de raporturile pedagogice și epistemologice din cadrul fiecărei practici. Schema facilitează explorarea contextelor și semnificațiilor experienței, precum și localizarea învățării din experiență în cadrul cvadrantelor.

Practici la nivelul stilului de viață

Stilul de viață din prezent are implicații semnificative pentru reconfigurarea teoriei și practicii în educația adulților. În postmodernism, dimensiunea educațională este reconsiderată ca o cultivare a dorinței prin intermediul experienței, ca reacție la fragmentarea socio-economică și culturală contemporană.

Învățarea nu este derivată în mod simplist din experiență; mai degrabă, experiența și învățarea sunt poziționate reciproc într-o dinamică interactivă. Învățarea devine experiența acumulată prin consum și noutate, care produce apoi o experiență nouă. Prin urmare, limitele care definesc „acceptabilul" sunt încălcate — în practicile stilului de viață, învățarea poate fi

găsită oriunde în multitudinea de locuri în care se desfășoară învățarea. Preocuparea predominantă ține de o identitate în continuă schimbare prin consumul de experiență și de o perspectivă educațională în care viața apare ca mijloc de exprimare a identității. Din punct de vedere pedagogic, învățarea experiențială, stând confortabil în cadrul postmodernismului, câștigă un loc din ce în ce mai privilegiat ca metodă de cultivare a dorinței și de formare a identității.

Practicile la nivelul stilului de viață se concentrează pe dobândirea autonomiei prin individualitate și autoexprimare, în special în materie de gusturi și de simț artistic. În cadrul unei stilizări generale a vieții, semnul autonomiei este dat de o conștiință de sine stilistică, inscripționată în corp, în haine, în modurile de a vorbi, de a-și petrece timpul liber, în vacanțe și altele asemenea. Un stil de viață este adoptat și cultivat doar într-un mod reflexiv și cu referire la propria persoană — un stil de viață nu este niciodată practicat „orbește" și fără o conștiință de sine.

Practicile specifice stilului de viață sunt ferm localizate în cadrul jocului diferențelor, caracteristic culturii consumeriste. Spre deosebire de consumul în masă al modernității, în postmodernism consumul este bazat pe alegere ca diferență și pe diferență ca alegere. În postmodernism, un stil de viață gravitează în jurul diferenței, achiziției distinctivului și al diferenței în cadrul unei culturi semnificante (Featherstone 1991) care naște vise, dorințe și fantezii în dezvoltarea proiectului vieții și în care are loc o construire (și reconstruire) continuă a identităților și o continuă testare a relațiilor.

Împuternicirea prin autonomie și autoactualizare (autoexprimare) devine importantă, dar presupune o gamă de semnificații foarte diferite, de la dărâmarea ierarhiei în noua conducere de

după Ford până la împuternicirea culturală prin noi mișcări sociale, de exemplu prin mișcarea feministă sau mișcările pentru conștientizarea etnică și sexuală. Unul dintre efecte constă în faptul că intelectualii și, bineînțeles, educatorii sunt forțați să-și asume mai degrabă rolul de comentatori și interpreți decât pe cel de legislatori și pedagogi „luminați". Practicienii din educație, în loc să fie sursa/producătorii cunoștințelor/gusturilor, devin facilitatori, ajutând la interpretarea cunoștințelor generale și la deschiderea posibilităților pentru experiențe noi. Ei devin parte a industriei „culturale", furnizori pentru hipermarketul educațional. Spre deosebire de educația modernă, consumatorul (cel care învață), mai degrabă decât producătorul (educatorul), este văzut ca fiind mai important și mai puternic.

Pe de altă parte, consumerismul nu cunoaște limite și nici nu respectă barierele existente. Imaginea, stilul și designul preiau atribuirea de semnificații de la metascenariile moderniste. Industria „culturală", publicitatea și media îl „educă" pe consumator și, prin bombardarea cu imagini cu care oamenii trebuie să se identifice și să se interpreteze experiențial, fac consumul necesar și compulsiv.

Promovarea practicilor specifice stilului de viață — obligația de a modela o viață prin alegeri într-o lume a obiectelor și imaginilor autoreferențiale — este cea care influențează sinele în postmodernism. Autonomia devine o chestiune de exprimare a identității prin consumul de alegeri semnificante. Proiectul sinelui, în loc să fie unidirecțional și guvernat de o raționalitate instrumentală, devine mai degrabă unul al posesiei bunurilor dorite și al urmăririi unui stil de viață guvernat de incitarea dorințelor. Plăcerea, care era odată dușmanul, acum este considerată indispensabilă. Viața, în loc să fie văzută ca o căutare

 a semnificațiilor coerente și durabile, este mai degrabă construită ca o plăcere de a experimenta — pornind de la imersiunea în imagini, de la fluxul de imagini definitorii pentru consum și în timpul liber și de la combinația lor în îndeletnicirile postmoderne, precum shoppingul. Aici experiențele sunt valorificate ca pure experiențe — de exemplu, o persoană nu merge la cumpărături pentru a-și satisface nevoi „reale" (din moment ce nevoile sunt definite de cerințele practicilor stilului de viață, nu există nevoi „reale" sau „fundamentale"), nemaivorbind de utilitatea bunurilor achiziționate. Atunci când consumul se traduce printr-un consum al semnelor, experiența în sine este cea care contează, adică cea care semnifică și definește.

Sinele este deci construit prin experiența „media-tă". Consumul necesită ca fiecare individ să aleagă dintr-o varietate de produse ca răspuns la un repertoriu de dorințe care pot fi modelate și legitimate de publicitate, dar trebuie să fie experiențiate și justificate ca dorințe personale. Oricât de constrâns ar fi de factori interni sau externi, economici sau psihologici, sinelui postmodern i se cere să construiască o viață prin exercitarea alegerii între alternative. Fiecare aspect al vieții, la fel ca fiecare bun de consum, este saturat de o semnificație autoreferențială; fiecare este un mesaj pentru noi înșine și pentru alții despre ce fel de persoană suntem; fiecare lasă în urmă o strălucire care luminează sinele consumator.

Stilul de viață nu este limitat la un anumit grup social sau de vârstă, nici nu este o pură chestiune de determinare economică. Astfel, capitalul economic este important, dar la fel este și capitalul cultural — ambele joacă un rol în influențarea capacității indivizilor de a fi mai mult sau mai puțini activi în exercitarea alegerilor în ceea ce privește stilul de viață. Grupul social care

este cel mai mult asociat cu practicile stilului de viață, și anume noua clasă de mijloc, demonstrează clar acest lucru. Implicarea lor în practicile axate pe stilul de viață nu poate fi explicată pur și simplu ca o funcție a venitului sau a ideologiei. Aș susține mai degrabă că esențială pentru sensibilitatea lor postmodernistă este adoptarea unui mod de învățare axat pe experiența de viață. Mentalitatea lor — dispozițiile lor inconștiente, schemele clasificatoare, preferințele prestabilite — este evidentă în modul de validare a gesturilor pentru bunurile și practicile culturale adecvate. Sunt cu toții purtători ai unor noțiuni explicite despre învățarea continuă, care sunt integrate în sensibilitatea, valorile, asumpțiile și aspirațiile lor în ceea ce privește atitudinea lor culturală. Ei adoptă un mod de învățare centrat pe viață — educarea conștientă și reflexivă a sinelui în domeniul gustului și al stilului. Ei își exprimă opoziția față de ordinea prestabilită, acordând prioritate experienței ca mediator prin care este construită semnificația și cerinței pentru noi experiențe și noi semnificații. Astfel, este accentuată învățarea experiențială care, pentru ei, este investită cu semnificația autonomiei și autoexprimării în urmărirea practicilor specifice stilului de viață. O tendință generală spre relativizarea cunoașterii prin cunoștințe generate dintr-o serie de surse locale, inclusiv din viața de zi cu zi, este cuplată cu acest fenomen. Aici, experiența nu este prestabilită, ci reconstruită constant. Semnificația este mai degrabă construită prin experiență, și nu doar transmisă prin aceasta. Învățarea experiențială se impune ca bază legitimă pentru educație, dar având parte de contestări referitoare la înțelesul și semnificația ei.

În cadrul practicilor axate pe stilul de viață, relația dintre experiență, cunoaștere și pedagogie este articulată într-un mod

special. Experiența este ceva în care să te afunzi, valorizată mai degrabă ca mijloc de definire a unui stil de viață, decât ca ceva a cărui valoare constă în potențialul său pentru cunoaștere. Este consumată pentru că semnifică ceva în relație cu un stil de viață. Cunoașterea este multiplă, bazată pe realități multiple și pe multitudinea experiențelor. Nu este nici canonică, nici ierarhică. Nu există o noțiune a cunoașterii „valoroase în mod intrinsec", alta decât cea definită în termenii gustului și ai stilului. Pedagogia nu urmărește să transmită un canon de cunoaștere sau o viziune singulară despre lume. Nu este preocupată de „mesaje" pentru iluminare. Ținând cont de asta, așadar, persoana care învață este poziționată în cadrul unei multitudini de experiențe ale căror semnificații sunt localizate în cadrul unei culturi consumeriste conduse de piață. Experiența este mijlocul prin care un stil de viață este creat și „re-creat".

Pe de o parte, așadar, persoanele care învață sunt poziționate prin practicile axate pe stilul de viață ca niște subiecți activi, care se creează pe ei înșiși, independent de tradițiile și de ideologiile constrângătoare. Dar sunt de asemenea poziționați și ca subiecți pasivi, din moment ce stilul de viață este definit social, legitimizat cultural, influențat economic și victimă a consumerismului și a imaginilor generate de media. Acumularea flexibilă și revoluția tehnico-științifică au schimbat procesele de producție și au redus nevoia de muncă manuală (creând astfel subiecți activi, „puternici"), dar în același timp au invadat viețile oamenilor cu un flux de bunuri de consum, cu imagini seducătoare și cu un spirit de competiție. Toate acestea pot fi văzute ca eliberatoare, dar și ca o seducere care constituie o nouă formă de control social și care, treptat, creează subiecți „supuși", fără putere. Mai mult decât atât, seducția merge mână în mână cu reprimarea

(Bauman 1992), având în vedere că cei excluși din sferele alegerii, dar care, cu toate acestea, sunt afectați de răspândirea globală a consumerismului, sunt din ce în ce mai mult reprimați de sărăcie și marginalizare.

Practicile vocaționale

Postmodernismul este o stare globală în care coexistă dispersarea și fragmentarea. Acumularea flexibilă și postfordismul conduc la piețe ale muncii mult mai volatile, la schimbări mai rapide de la un produs la altul, la un comerț de nișă și la o mai mare centrare pe consumator. Lumea postfordistă implică schimbări în producție și în consum — de la producția în masă, comercializarea în masă și sistemele automatizate la producția specializată, bunuri de nișă și de lux și sisteme de producție bazate pe aplicarea tehnologiilor informaționale (IT). Aceste schimbări fundamentale în producție — „specializarea flexibilă" — au redus nevoia pentru muncă manuală și au dus la dezvoltarea unei noi forme de muncă socială. În același timp, educația contemporană este caracterizată de transformarea ei din ce în ce mai mult într-un produs vandabil, o transformare care este cel mai bine înțeleasă ca un fenomen postmodern. Educația pare să dobândească din ce în ce mai multă autonomie față de controlul guvernării centrale și locale, dar pierde din independență prin accentuarea privatizării, a comercializării și a profesionalizării. Pe măsură ce relațiile necomerciale sunt redefinite după logica pieței, educația, incapabilă să se separe de aceste dezvoltări, își asumă o abordare orientată spre piață/consumator.

Practicile vocaționale sunt construite pe modelul pieței, în care sunt privilegiate aptitudinile multiple și motivația

 personală. Aici, învățarea trimite la „aplicabilitate", cu o pedagogie structurată în jurul rezolvării de probleme și a activităților pe bază de proiect. Persoana care învață trebuie să fie extrem de motivată în direcția schimbării personale legate de „citirea" pieței și adaptarea continuă la nevoile mediului socio-economic. Aceasta reflectă organizarea postfordistă a muncii, marcată de relații sociale informale de „relații" și ierarhii pe orizontală. Discursul vocațional, așadar, personalizează competitivitatea economică, insistând asupra nevoii pentru motivație și pentru dobândirea de aptitudini. În același timp, acesta oferă o formulă pentru redresare economică, bazată pe o reconfigurare a teoriei capitalului uman, și pe o metonimie a vinei („Dacă am fi fost formați și motivați, am fi ajuns departe!" – Ball 1993: 74). Educația este concepută ca un mijloc de fasonare a produsului pe care îl consumă industria. Schimbările din industrie și schimbările din procesele instruirii merg mână în mână. De la instituțiile educaționale se așteaptă să producă indivizi întreprinzători, orientați spre consum, cu atitudini și competențe, flexibilitate și predispoziție la schimbare adecvate economiei postfordiste și gata să-și ocupe locul pe piață.

Vocaționalismul este așadar menit să furnizeze competențe flexibile și o predispoziție pentru schimbare. Acest lucru se corelează cu o critică la adresa programului școlar liberal-umanist dominant și apelează la unele aspecte ale teoriilor progresiste ale motivației și învățării (orientarea spre proces, cooperarea, rezolvarea de probleme, cercetarea cu final deschis). Această abordare susține, în primă instanță, că lumea „reală" (prin care se referă la lumea postfordistă și la specializarea flexibilă) nu este încadrabilă în diviziunile disciplinelor academice, și astfel programa școlară oferă o educație și o pregătire „irelevante" pentru

această lume; în al doilea rând, se susține că didacticismul și centrarea pe profesor a acestei programe nu oferă atitudini și aptitudini potrivite. Schimbările curriculare, menite să îmbunătățească experiențele de învățare și să crească motivația, sunt cerute de schimbările tehnologice care afectează procesul muncii și modurile de producție. Angajaților li se cer noi atitudini și competențe, și astfel relația dintre pedagogie, cunoaștere și procesul muncii se schimbă. Este pusă în prim-plan mai degrabă nevoia pentru flexibilitate și învățare continuă, pentru aptitudini sociale și competențe flexibile, decât cunoașterea disciplinară.

Ca pedagogie, învățarea experiențială are capacitatea de a tulbura ordinea stabilită și astfel are un potențial transformator. În practicile vocaționale, învățarea experiențială promite să rupă constrângerile unei educații selective și elitiste. Aceasta contestă ideea conform căreia cunoașterea poste fi găsită doar în cadrul instituțiilor educaționale și printr-o programă bazată pe discipline clar delimitate. Contestă de asemenea și prerogativa profesioniștilor din mediul educațional închis de a nu da seama celor din afara cercului lor și de a defini singuri ceea ce este considerat a fi cunoaștere. Învățarea experiențială, așadar, devine cheia pentru extinderea accesului la o educație superioară și pentru „democratizarea" programei de învățământ.

În același timp totuși, pedagogia vocațională creează un context în care învățarea înseamnă îndreptarea spre răspunsul corect în cel mai eficient mod. Aici, adaptarea și aplicabilitatea nu lasă loc pentru experimentare, finaluri deschise și rezultate neprevăzute. Astfel, modul în care elevii și studenții experiențiază învățarea și cunoașterea rezultată din aceasta devine doar un instrument, un mijloc pentru a atinge în cel mai productiv mod un scop prestabilit. Persoanele care învață sunt manipulate

pedagogic să acceseze forme deja existente ale cunoașterii, fie sub formă de discipline, fie, de obicei, sub formă de seturi de obiective comportamentale. Experiența învățăcelului pare să fie apreciată, dar utilitatea ei este instrumentală, selectivă și în cel mai bun caz ilustrativă. I se acordă importanță doar dacă aceasta contribuie la învățarea cunoștințelor sau a aptitudinilor predefinite; dacă nu, este ignorată. Aceasta este așadar o pedagogie „tehnicizată", în care experiența nu are o valoare inerentă, ci funcționează doar ca un instrument de sporire a motivației. Experiența este astfel asimilată de competențele comportamentale.

Învățarea experiențială este în sine o pedagogie construită prin practici vocaționale; astfel, este atât construită cât și contestată social. Diferite grupuri sociale îi atribuie propriile lor semnificații, o reprezintă în diferite feluri. După cum am văzut, noua clasă de mijloc o investește cu o semnificație a autonomiei și a exprimării. Pentru acele grupuri asociate cu dreapta conservatoare, aceasta reprezintă o adaptare la o lume predefinită și la o învățare aplicabilă și relevantă pentru acea lume. Experiența înseamnă relevanță, utilitate, autodisciplină și eficiență comercială. Paradoxal totuși, și aici se regăsesc rezonanțe cu practicile contemporane ale stilului de viață: învățarea experiențială este mijlocul prin care se poate opune rezistență și prin care poate fi subminat stabilimentul cultural și educațional — de exemplu, prin contestarea puterii școlii de a defini cunoașterea „valoroasă" și de a prezenta alternative curriculare bazate pe cunoștințe disciplinare. Această contestare, desigur, are legătură cu schimbările economico-sociale rapide — acumularea flexibilă de capital, specializarea, ascensiunea forțelor de muncă angajate permanent sau temporar alături de creșterea unei clase de

marginali, teama de inflație și pierderea încrederii în abilitatea guvernării de a gestiona economia. Nesiguranța care rezultă și prăbușirea tiparelor de muncă și de viață stabilite duc la posibilitatea devianței, a delincvenței și a dezordinii.

Pentru guvern, instabilitatea trebuie gestionată fie în mod direct prin aplicarea legii, fie indirect, prin educație. Un mod de a gestiona instabilitatea prin educație ar fi prin impunerea disciplinei și, mai important, a autodisciplinei. După absolvirea învățământului obligatoriu, acest lucru este mai dificil de realizat, din moment ce studenții vin la cursuri pentru că au ales asta. Totuși, nevoia pentru autodisciplină nu este diminuată, dar nici nu este ușor de satisfăcut. În loc să preia controlul asupra a ceea ce se întâmplă după absolvirea școlii, guvernul încearcă mai degrabă să delege acest control — direct, dând mai multă putere angajatorilor, și indirect, prin încurajarea oportunităților pentru oameni de a învăța în afara instituțiilor educaționale și prin acreditarea educației nonformale. Astfel, adulții tineri sunt „educați" în spiritul autodisciplinei în muncă. Atenția este îndreptată spre profilul de virtual angajat, ceea ce reinventează cumva etica muncii, totuși nu duce neapărat la un serviciu plătit. Vedem aici, așadar, învățarea experiențială circumscrisă nevoilor angajatorilor pentru anumite tipuri de muncă și anumite tipuri de consumatori, dar și nevoii guvernului pentru mijloace de control social prin autodisciplină.

Așadar, o pedagogie a învățării experiențiale poate avea de asemenea un potențial de domesticire. În practicile vocaționale, învățarea experiențială poate fi un mijloc de control al schimbării — în timp ce tulbură ordinea stabilită, ea are grijă, de asemenea, să se asigure că tulburarea rămâne în limitele parametrilor de ordine socială stabiliți. De exemplu, procedurile de evaluare

 și acreditare se asigură că sunt valorizate doar anumite forme de experiență. Mai mult decât atât, reglementarea experienței este scoasă de sub controlul practicienilor în educație și formulată esențialmente la nivel de rezultate dorite. Ceea ce vedem că se întâmplă în cadrul practicilor vocaționale este transformarea experiențelor în produse — experiența devine o marfă care poate fi schimbată pe piața creditelor educaționale.

În practicile vocaționale, relația dintre experiență, cunoaștere și pedagogie este articulată într-un asemenea mod încât funcția experienței este de a oferi o motivație personală și un pragmatism cu-picioarele-pe-pământ. Învățarea devine o chestiune de aplicare a unei cunoașteri definite de-o manieră îngustă, o cunoaștere euristică, „factuală", care încurajează persoana care învață să se adapteze unei „lumi reale" predefinite, acceptate așa cum este. Pedagogia devine legătura dintre motivația personală și învățarea rezultatelor predefinite în forma aptitudinilor adaptative. În acest context, persoana care învață este poziționată ca subiect care are nevoie de competențe pe piața postfordistă. Aptitudinile oferă putere — prin ele, un om devine mai competent și mai „angajabil". Învățarea este o chestiune de aplicare a ceea ce se învață, astfel încât persoana să poată deveni mai adaptată și mai adaptabilă la nevoile percepute ale economiei. Învățarea experiențială este în același timp deschisă și închisă.

Practicile confesionale

„Sinele" nu este ceva dat în lume, iar a fi conștient de el nu ține doar de descoperirea și dezvăluirea realității sale. Concepțiile despre sine au o putere semnificativă și sinele este

construit prin intermediul acestor concepții și prin practicile discursive asociate lor. O putere pastorală care acționează prin încurajarea oamenilor să participe activ și devotat în regimurile disciplinare pare să fie semnificativă în lumea contemporană. În consecință, oamenii sunt educați să se conducă prin a-și aduce viețile interioare în domeniul puterii. Puterea pastorală nu funcționează prin impunere și constrângere, ci prin oamenii care-și investesc identitatea, subiectivitatea și dorințele cu cele care le sunt atribuite prin anumite discursuri „avizate" sau experte.

În acest proces, capacitățile oamenilor de autoreglementare se aliază obiectivelor sociale și economice. A cunoaște sinele nostru interior înseamnă a-l face cunoscut, iar a fi cunoscut devine condiția pentru o reglementare mult mai eficientă în serviciul rațiunilor politice actuale, care pun pe primul plan individul și piața. Privatul, în consecință, devine public și devine un suport pentru cultura antreprenorială și pentru piață. Cu alte cuvinte, realizarea personală, aflarea adevărului despre propria persoană și acceptarea responsabilității personale devin atât dezirabile din punct de vedere personal, cât și funcționale din punct de vedere economic.

Modul de guvernare contemporan funcționează în termenii guvernării afective și efective a persoanelor, unde poziționarea și investirea în poziția unui subiect este un factor crucial. Este implicată aici „relevarea sinelui nostru" ca obiect al cunoașterii printr-o pedagogie care lucrează pentru a face posibilă intervenția asupra acelor aspecte ale persoanei care rămăseseră nespuse până acum. Sinele este constituit ca obiect al cunoașterii prin descoperirea „adevărului" despre el. Oricum, în mărturisire, subiecții au acceptat deja legitimitatea și adevărul

 practicilor confesionale și semnificațiile și investițiile pe care le invocă acestea. Adulții, de exemplu, se acceptă pe ei înșiși ca niște „învățăcei" care au nevoie de „învățăturile" oferite de educatorii profesioniști pentru dezvoltarea lor viitoare. Prin asta, ei își aliniază subiectivitățile la aceste discursuri educaționale și la semnificațiile pe care le invocă. Ei devin circumscriși rețelei discursive de practici care constituie nevoile pe care le simt și căile de dezvoltare personală.

În societatea contemporană, disciplina impusă din exterior este înlocuită de autodisciplina unei subiectivități autonome. În confesare, accentul este pus pe autoîmbunătățire și pe autoreglementare. Aceasta înlocuiește cunoașterea canonică prin valorizarea experienței personale, dar, în același timp, în loc să înlocuiască puterea, extinde anvergura puterii pastorale încorporate în regimul confesional de adevăr și autocunoaștere. Practicile confesionale creează așadar subiecți productivi și împuterniciți care sunt totuși deja guvernați (de ei înșiși). Astfel, disciplina și reglementarea impuse din exterior nu sunt necesare. Există o reglementare prin autoreglementare, o disciplină prin autodisciplină, un proces plăcut și care împuternicește, însă doar în limitele rețelei din care puterea nu lipsește niciodată (Usher și Edwards 1995).

În practicile confesionale, expertiza psihoterapeutică într-o varietate de forme, de la cea academică la cea „populară", joacă un rol-cheie în prezentarea unei moralități a libertății, împlinirii și împuternicirii. Aceasta oferă mijloacele prin care reglementarea sinelui de către alții și de către propria persoană este armonizată cu situația curentă. Astfel, în practicile confesionale, autonomia devine adaptare, o autonomie crescută prin aplicarea expertizei. Țelurile politice, sociale și instituționale sunt

realiniate la plăcerile și dorințele individuale, la exprimarea personală, la fericirea și împlinirea sinelui. Practicile pedagogice, precum antrenarea asertivității și îndrumarea educațională, ilustrează foarte clar acest lucru. Ele pun accent pe „eliberarea" sinelui, însă doar în cadrul hotarelor și al limitărilor contextelor și sistemelor asumate și necontestate.

Cunoașterea/expertiza sinelui stimulează subiectivitatea, promovează autocunoașterea și urmărește să maximizeze capacitățile. Persoanele sunt înfățișate ca niște cetățeni activi, consumatori vorace, angajați entuziaști și parteneri iubitori, toate acestea ca și cum ei ar urmări să-și realizeze propriile dorințe fundamentale și cele mai profunde nevoi. În același timp totuși, prin creșterea subiectivității (crearea de subiecți activi), subiectivitatea este conectată cu puterea prin intermediul noilor limbaje (expertiza psihoterapeutică) referitoare la subiectivitate. Totuși, practicile confesionale nu sunt recunoscute ca fiind de efect, pentru că sunt învăluite într-o expertiză ezoterică și aparent obiectivă și într-un discurs umanist al ajutorării și împuternicirii. Astfel, în practicile confesionale este scoasă în evidență o subiectivitate activă, autonomă și productivă, chiar dacă rămâne supusă formațiunilor de putere/cunoaștere care scot în evidență această formă de subiectivitate și o investesc cu semnificație.

În practicile confesionale, relația dintre experiență, cunoaștere și pedagogie este articulată în termenii unei reprezentări a experienței ca încurajând accesul la cunoaștere și la cele mai profunde adevăruri ale sinelui. Pedagogia presupune implementarea expertizei psihodinamice pentru a facilita acest proces. Având în vedere această relație, persoana care învață este poziționată astfel încât să-și descopere experiența devenind un subiect activ în cadrul unei rețele a confesiunii. Semnificația

 experienței este strâns legată de aflarea adevărului despre sine pentru creșterea capacităților de adaptare și ajustare, dar acest subiect activ care deține controlul asupra sinelui este în același timp supus în cadrul unei rețele de putere pastorală. Învățarea experiențială devine o chestiune de exprimare personală în interesul adaptării.

Practicile critice

Practicile critice lucrează cu anumite semnificații atribuite autonomiei și aplicării. În practicile critice, autonomia are altă semnificație decât cea din practicile axate pe stilul de viață. În cazul celor din urmă, această semnificație este îndreptată spre exprimarea prin cultivarea dorinței și spre expunerea diferenței prin consum. În primele, autonomia este îndreptată spre aplicare, care, la rându-i, nu este aceeași „aplicare" ca în cazul practicilor vocaționale. Aici nu vorbim despre aplicarea celor învățate pentru transformare de sine și transformare socială. Este vorba mai degrabă despre schimbarea anumitor contexte decât despre adaptarea la acestea, scopul fiind acela de a atinge într-un final autonomia.

În practicile critice, este vorba mai mult despre o recunoaștere a faptului că semnificația este produsă discursiv și că experiența, așadar, nu este niciodată un dat „inocent" sau fundamental. Experiența și felul în care este ea reprezentată reprezintă miza luptei pentru găsirea „vocii", pentru exersarea controlului și a puterii. Atunci, întrebarea-cheie se referă la modul în care sunt produse discursiv reprezentările experienței și la modul în care subiecții se poziționează și sunt poziționați discursiv. Ceea ce ridică întrebări referitoare la putere, având în vedere faptul

că discursurile servesc intereselor anumitor grupuri. Astfel, o pedagogie care presupune că experiența este neutră întâmpină dificultăți, pentru că trebuie, inevitabil, să susțină fără nicio critică statu-quoul. Refuzul de a accepta că reprezentarea experienței este politică face ca relațiile de putere din cadrul discursurilor și interesele anumitor grupuri servite de anumite discursuri să rămână nevăzute și necontestate.

În practicile critice, așadar, pedagogia devine o practică politică. Alături de aceasta, este o accentuare a culturalului, o recunoaștere a culturii drept proces continuu, la fel de important ca aspectul material și ca cel economic, și în aceeași măsură drept un câmp de luptă. Pedagogia nu este văzută ca o chestiune tehnică îndreptată spre transmiterea unui canon de cunoștințe, ci ca fiind implicată în mod vital într-o politică a reprezentării (modul în care oamenii prezintă și înțeleg sau în care sunt prezentați și înțeleși) în cadrul proceselor culturale care modelează semnificațiile, înțelegerea experienței și formarea identității.

Relația dintre experiență, cunoaștere și pedagogie este articulată în termenii unei examinări conștiente a reprezentării (reprezentărilor) experienței. Există o recunoaștere explicită a faptului că experiența „semnifică" și că semnificațiile experienței sunt pline de putere și au o influență în modelarea identității. Relația dintre experiență și cunoaștere nu este văzută nici ca fiind dată sau neproblematică, nici ca ținând doar de o punere în practică a voinței metodice sau de eradicarea conștienței false. Există o recunoaștere a rolului dorinței în modul în care oamenii se poziționează față de experiența lor, de investițiile care îi leagă pe oameni de anumite poziții și identități și de așezările multiple și ambigue în care se regăsesc ei înșiși.

Practicile critice au un potențial transformativ clar și explicit, dar acesta rezidă în contexte localizate și operează prin desfășurarea unor cunoștințe specifice. În ceea ce privește aspectele lor pedagogice (și într-un fel ele sunt aproape exclusiv pedagogice), acestea resping efectele tradiționale de domesticire ale pedagogiei. Învățarea experiențială devine o strategie proiectată să privilegieze „vocea" în serviciul sinelui și al împuternicirii și transformării sociale. În același timp totuși, această insistență oferă practicilor critice o dimensiune normativă. „Critica" devine cu ușurință o normă, un adevăr final care se manifestă printr-o reglementare la fel de apăsătoare ca orice discurs opresiv fățiș — ca, de exemplu, în cazul celui mai exagerat exces de corectitudine politică. Cu siguranță, din anumite puncte de vedere, poate fi și mai greu de rezistat acestei reglementări, din moment ce vorbește în numele împuternicirii și a transformării. După cum susține Gore (1993), pedagogia critică, deși se opune retoric „regimurilor adevărului", poate cu ușurință să devină unul. Ea spune că aceasta este diferența dintre pedagogia argumentată și pedagogia disputei — în cazul pedagogiei critice, prima e eliberatoare și transformatoare, iar ultima, totalizatoare și normativă.

Noile forme ale practicii critice au fost asociate cu ceea ce unii comentatori au denumit mișcări sociale „postmoderne". Acestea sunt caracterizate de un activism cultural și o concentrare asupra experienței ca un intens „aici și acum". Urmărind transformarea personală și socială, o fac într-un mod nontotalizator și nonteleologic și în afara argumentărilor consolante ale marilor povești ale modernității. Chiar dacă sunt pedagogice, aceste mișcări desfășoară o pedagogie a performanței, adesea transgresive și uneori „scandaloase" pentru sensibilitățile burgheze.

În practicile critice, experiența nu este văzută ca fiind ceva care duce la cunoaștere, ci ca fiind cunoaștere. Cunoașterea, totuși, este în serviciul acțiunii, al unei activități, al unei practici care face lucruri.

Regândirea experienței în contextul învățării contemporane la adulți

În acest punct, ar putea fi utilă o relaționare între aceste cvadrante și practicile pe care le reprezintă pentru bine cunoscutele „sate" ale învățării experiențiale, așa cum au fost identificate inițial de Weil și McGill (1989a). Într-o anumită măsură, acestea sunt reprezentative pentru discursul de masă al învățării experiențiale în ceea ce privește educația adulților. Aceste „sate" au servit unui scop util ca dispozitiv euristic de conceptualizare și categorizare a formelor variate de învățare experiențială, dar și de examinare a asumpțiilor, influențelor și scopurilor din cadrul acestor forme. Bineînțeles, însuși conceptul de „sat" a fost formulat pentru evitarea distincțiilor exclusive și a diviziunilor dintre diferite forme și practici ale învățării experiențiale și pentru a încuraja dialogul dintre ele.

Explorarea și dezvoltarea cvadrantelor pot fi de ajutor în completarea și extinderea conceptualizării impactului „satelor". Cu siguranță, pot fi făcute distincții și conexiuni semnificative între aceste categorizări în ceea ce privește obiectul atenției, dinamicile și complexitatea lor. În cadrul cvadrantelor, așa cum au fost formulate aici, atenția este îndreptată atât asupra problematizării și a înțelegerii experienței în relație cu diverse contexte și discursuri, cât și asupra focalizării pe procesul de învățare dependent de experiență. Această atenție mai amplă ar

 putea servi la evitarea pericolului de „blocare în interiorul" unui anumit „sat" din cauza asocierii acestuia cu o anumită tradiție ideologică sau practică educațională instituționalizată. La fel, ea poate diminua posibilitatea ca relațiile sociale existente să rămână nechestionate în cadrul unei preocupări pentru tehnicile și metodele experiențiale.

Semnificația interrelației dintre aplicare/expresie/autonomie/adaptare în cadrul diferitelor cvadrante este că aceasta permite o fluiditate sporită în reprezentarea interconexiunilor dinamice dintre experiență, cunoaștere și pedagogie în relație cu practici discursive diverse și schimbătoare. Ținând cont de aceasta, este posibilă o îndepărtare de tendința conceptului de „sate" de a fi prea descriptiv și prea schematic și o contracarare a posibilității foarte reale de reificare a diferitor „sate". Este permisă de asemenea o înțelegere mult mai complexă și mai flexibilă a experienței și a învățării experiențiale, care poate să țină cont de context, teorie și practică, facilitând o mutare dinspre ceea ce Wildemeersch (1992: 25) denumește în esență un „tip narativ de conversație" spre un „tip discursiv de conversație" (mult mai incitant) despre educație și învățare. Acest lucru poate ajuta în indicarea căii spre schimbarea de paradigmă la care aspiră Weil și McGill, care urmărește să „depășească limitările viziunilor și satelor noastre în a conștientiza interconexiunile din cadrul întregului" (Weil și McGill 1989b: 269). În acest context lărgit putem înțelege mai bine potențialul din învățarea experiențială în cadrul diferitor practici discursive de a conduce atât către domesticire, cât și către transformare.

Am spus că experiența nu este neproblematică și că trebuie să fie înțeleasă și interpretată în relație cu diferite contexte și cu influența unei varietăți de discursuri. Aceasta poate funcționa

atât pentru a împuternici, cât și pentru a controla, poate crea atât un sine puternic, cât și unul lipsit de putere. Care sunt, atunci, implicațiile practicii educaționale?

Focalizându-ne asupra experienței învățăceilor, eu sugerez că educatorii ar trebui să-i ajute pe aceștia atât să problematizeze și să cerceteze experiența, cât și să o acceseze și să o valideze. Pe lângă conștientizarea faptului că învățarea experiențială este un proces holist, că este construită social și cultural și că este influențată de contextul socio-emoțional în care apare (Boud *et al.* 1993), trebuie să existe o înțelegere similară despre natura, construcția și contextul experienței în sine. În primul rând, educatorii trebuie să fie prudenți atunci când își bazează practica pe afirmația conform căreia învățarea experiențială implică o „confruntare directă" cu experiența (Weil și McGill 1989b: 248). Deși experiența poate oferi percepții noi și utile asupra unei game largi de întrebări și probleme și poate fi folosită în mod evident pentru a accesa, a suplimenta, a completa, a critica și a contesta înțelegerile despre lume derivate din cunoașterea disciplinară, sunt de acord cu punctul de vedere al lui Wildemeersch (1992: 22) conform căruia crearea unei anumite „opoziții între cunoașterea experiențială și cea teoretică este nefructuoasă și chiar falsă".

O focalizare a învățării pe experiență are cu siguranță potențialul de a fi „eliberatoare" în preocuparea sa pentru „învățăcelul neglijat" și în opoziție față de educația „limitatoare", prin faptul că evidențiază și acordă semnificație cunoașterii, aptitudinilor și atitudinilor subestimate anterior și motivează elevii să-și extindă învățarea și cercetarea. Totuși, poate avea de asemenea și un efect de domesticire prin faptul că cei care învață ar putea deveni prizonieri nereflexivi ai experienței lor

 sau și-ar putea coloniza și reduce experiențele, pe de o parte, prin instituții educaționale opresive și, pe de altă parte, prin discursuri totalizatoare „radicale". Asemenea abordări prezintă riscul de a oferi celor care învață prea puține cunoștințe valorizate cultural și, în cel mai rău caz, îi poate bloca într-o cunoaștere inferioară și, prin intermediul abordărilor necritice și neriguroase în ceea ce privește recunoașterea și acreditarea învățării anterioare din experiență, chiar în calificări inferioare. În același timp, continuând să vedem experiența ca „materie primă" a cunoașterii, suntem incapabili să creăm situații în care să putem examina modul în care, la nivel de sine, ne deplasăm înainte și înapoi între poveștile noastre personale prin care ne construim identitățile și producțiile sociale care reprezintă cunoașterea. În acest proces, nu reușim să contestăm taxonomiile cunoștințelor dominante și relațiile de putere în care sunt implicare acestea.

Educatorii trebuie să meargă dincolo de practica bazată pe observații simpliste pe care „le poți învăța oricând din experiență" etc. și să privească mai atent spre precondițiile necesare pentru învățarea experiențială. Aceasta poate implica, pe de o parte, mai degrabă decât o explorare neteoretizată și potențial amenințătoare a experienței elevilor, o muncă îndreptată spre construirea climatului și a infrastructurii psihologice necesare pentru ca experiența să poată fi atât explorată, cât și problematizată. Asta ar putea să presupună crearea unei siguranțe de sine suficiente a elevului, a „tonalității emoționale potrivite în care poate apărea un discurs autentic" (Brookfield 1993: 27), dar și conturarea unui cadru teoretic din care să examineze și să înțeleagă experiența învățăceilor. Ar putea să însemne o conștientizare mai explicită, mai sinceră și mai rezonabilă atât a posibilității unei experiențe limitatoare și opresive — de exemplu, experiența șomajului, a

doliului sau a unei pierderi —, cât și a dificultăților implicate în transferarea învățării de la un context experiențial și cultural la altul — de exemplu, conexiunea problematică dintre aptitudinile și cunoștințele stăpânite în familie și cele dintr-un loc de muncă mai bine reglementat, ierarhic și care face o diferență clară între sexe (Butler 1993).

O abordare mai productivă a cunoașterii ar putea fi angajarea în procesul de „re-vedere" (Usher 1992; Brookfield 1993), adică o chestionare a motivelor și felului în care teoretizăm experiența și o examinare critică a influenței asupra experiențierii avute de contextele, culturile și discursurile din trecut și pentru viitor. O asemenea procedură evită capcanele abordării pedagogice naive sau chiar potențial manipulatoare a experienței celui care învață, în care teoriile educatorului sunt prezente dar neconștientizate, iar experiența celui care învață este prioritară însă încadrată și contextualizată inadecvat.

La fel, este posibil să fie necesară o reformulare a localizării experienței prezentate de Weil and McGill la indivizii care atribuie semnificații personale diferitor moduri de a cunoaște, astfel încât să se poată ține cont într-o mai bună măsură de sine atât ca cel ce primește, cât și ca cel ce atribuie semnificații. Acestea fiind spuse, în reconfigurarea pedagogiei învățării experiențiale, s-ar putea să fie insuficient să ne bazăm ori doar pe descoperirea, diagnosticul, categorizarea și ordonarea psihologizante ale experienței individuale, ori doar pe crearea artificială de experiență împărtășită prin joc, joc de rol și simulări. O abordare alternativă a învățării experiențiale ar putea fi, mai degrabă, o încercare de a întări experiența printr-o cercetare a semnificațiilor personale în paralel cu cele ale altor persoane implicate și în prezența și sub influența diferitor contexte și discursuri. În acest caz, cvadrantele în sine

 ar putea funcționa ca un dispozitiv euristic util. Aceasta i-ar putea ajuta pe cei care învață să-și vadă experiența mai mult ca pe un „text", decât ca pe o „materie primă", lăsând astfel deschisă posibilitatea unei varietăți de interpretări și evaluări ale experienței, inclusiv posibilitatea ca învățarea experiențială să poată fi atât „eliberatoare", cât și de „domesticire", în funcție de localizarea ei contextuală și discursivă.

Bibliografie

Ball, S.J. (1993) „Self-Doubt and Soft Data: Social and Technical Trajectories in Ethnographic Fieldwork", în M. Hammersley (ed.), *Educational Research: Current Issues*, London: Open University/Chapman.

Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*, Londra: Routledge.

Boud, D., Cohen, R. și Walker, D. (1993) „Introduction: Understanding Learning from Experience", în D. Boud, R. Cohen și D. Walker (editori), *Using Experience for Learning*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.

Brookfield, S. (1993) „Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching", în D. Boud, R. Cohen și D. Walker (editori), *Using Experience for Learning*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.

Butler, L. (1993) „Unpaid Work in the Home and Accreditation", în M. Thorpe, R. Edwards și A. Hanson (editori), *Culture and Processes of Adult Learning*, Londra: Routledge.

Featherstone, M. (1991) *Consumer Culture and Postmodernism*, Londra: Sage.

Gore, J. (1993) *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, Londra: Routledge.

Usher, R. (1992) „Experience in Adult Education: A Postmodern Critique", *Journal of Philosophy of Education* 26, 2: 201–213.

Usher, R. și Edwards, R. (1995) „Confessing All? A «Postmodern» Guide to the Guidance and Counselling of Adult Learners", *Studies in the Education of Adults* 27, 1: 9–23.

Weil, S. și McGill, I. (1989a) „A Framework for Making Sense of Experiential Learning", în S. Weil și I. McGill (editori), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Milton Keynes, UK: SRHE/Open University Press.

Weil, S. și McGill, I. (1989b) „Continuing the Dialogue: New Possibilities for Experiential Learning", în S. Weil și I. McGill (editori), Making *Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Milton Keynes, UK: SHRE/Open University Press.

Wildemeersch, D. (1992) „Ambiguities of Experiential Learning and Critical Pedagogy", în D. Wildemeersch și T. Jansen (editori), *Adult Education, Experiential Learning, and Social Change: The Postmodern Challenge*, Haga: VUGA.

„Probleme normale de învățare" ale tinerilor

În contextul convingerilor culturale implicite

THOMAS ZIEHE

Încă de la publicarea lucrării sale de disertație Pubertatea și narcisismul *(în limba germană) în 1995, Thomas Ziehe, în prezent profesor la Universitatea din Hanovra, a devenit bine cunoscut în Germania și în țările scandinave pentru percepțiile și interpretările sale asupra psihologiei tinerilor, a culturii tinerilor și a educației tinerilor. În 1982, el a publicat, alături de Herbert Stubenrauch, probabil cea mai importantă carte a sa,* Pledoarie pentru învățarea neobișnuită *(în limba germană) care s-a despărțit de concepțiile predominante și a introdus o nouă viziune asupra tinerilor și educației în societatea modernă. De atunci, Ziehe a produs un flux continuu de lucrări și articole care au urmărit îndeaproape schimbările și dezvoltarea în gândire, sentimente, învățare, înțelegere și comportament la adolescenți și a sugerat schimbări corespunzătoare în predare și învățământ. În calitate de sociolog și psiholog social, Ziehe aparține de ceea ce a fost denumit a treia generație a așa-numitei Școli din Frankfurt, iar baza sa teoretică solidă*

este acompaniată de o empatie aproape seismografică față de condițiile și mișcările în continuă schimbare ale generației tinere. În următorul capitol, care întrunește trei lucrări recente în limba germană, Ziehe explică concepția sa despre forțele fundamentale care direcționează astăzi învățarea, dezvoltarea și cultura la nivelul tineretului.

Convingerile implicite în calitate de context simbolic al stilurilor de învățare la tineri

Cercetările școlare și cercetările în rândurile tinerilor se desfășoară de obicei fără vreun fel de integrare. Acest lucru este puțin curios, pentru că experiențele profesionale de zi cu zi ale majorității profesorilor sunt profund influențate de comportamentul elevilor lor, care s-a schimbat din multe puncte de vedere. Manifestările și consecințele rupturii culturale la nivel de tradiții școlare au fost sesizate doar gradual, iar atenția este îndreptată de obicei asupra modului în care fascinația culturilor tinerilor influențează *habitusul* elevilor.

Eu am ales o altă abordare în munca mea. Interesul meu principal este de a reconstrui teoretic sistemele de cunoștințe și reguli ca structuri simbolice fundamentale care sunt un substrat al socializării indivizilor. Din punctul de vedere al teoriei culturale, aceste structuri de bază preced orice individuație. Majoritatea abordărilor psihologice trebuie să omită, din motive metodice, nivelul constituirii simbolic-culturale a realității sociale și să se raporteze direct la lumea psihică (interioară) a indivizilor pe care îi studiază: motivele, atitudinile și stilurile lor de învățare. Teoria culturală, pe de altă parte, se ocupă de condițiile simbolice ale structurilor originare și fundamentale pentru care

 individul s-a pregătit deja și care *întotdeauna au precodat cultural* cea mai intimă relație a individului cu sine însuși.

Atunci când încerc să interpretez manifestările și problemele învățării și ale școlii, folosesc o procedură analitică în trei pași care, corespunzător abordării mele, are loc după cum urmează:

- Procesele școlare studiate trebuie contextualizate cu referire la modul în care sunt experiențiate în lumina orizonturilor de semnificații ale elevilor. Aceasta va fi o *contextualizare orientată spre subiect.*
- Apoi, structurile de semnificații ale elevilor, formele lor de experiență, lumile lor sociale și emoționale și tematizarea lor nu pot fi luate pur și simplu ca atare, ci trebuie — ca în orice altă activitate hermeneutică — interpretate de un specialist în științe sociale (deși majoritatea cercetărilor convenționale nu fac asta). Un al doilea nivel al interpretării trebuie, așadar, să fie *contextualizarea orientată spre structura de semnificații,* în care este de asemenea luat în considerare conținutul latent de semnificații, pe care actorii implicați nu îl controlează în mod intenționat.
- Al treilea nivel al contextualizării presupune o investigare suplimentară a atribuirilor de semnificație latente, pentru a identifica dacă există posibilitatea de a reconstrui tiparele de semnificație și structurile de cunoștințe care, într-un mod constituțional, preced expresiile semnificante ale indivizilor. Aceasta ar fi *contextualizarea orientată spre sistemul de semnificații,* care ar trebui să includă și „marile" schimbări semantice în tiparele de semnificații suprasubiective, în concepțiile culturale și în orientările sociale generale.

Sper că aceste scurte recomandări nu sună prea pretențios. Ele au scopul de a indica perspectivele orientării mele. Dacă și în ce măsură reușesc să le ating este, până la urmă, o întrebare la care nici eu nu pot să răspund.

Oricum, *contextualizarea într-un sens cultural-analitic* definește domeniul de care mă ocup eu. Încerc să conectez „stilul de învățare" și „cultura tinerilor", ca două elemente de cercetare, cu o atenție specială îndreptată spre structurile de cunoștințele culturale generale și spre sistemele de reguli disponibile. Sunt interesat de problematicile cultural-analitice în măsura în care pot fi identificate *la un nivel implicit de cercetare* structurile semnificante simbolice modificate. Aceste structuri de semnificații sunt o precondiție a ceea ce considerăm la oricare moment a fi „normal" sau de necontestat. Așadar, aceste structuri de semnificații sunt generale și abstracte și, din punct de vedere cultural-analitic, ele precedă manifestările empirice ale diferitor culturi ale tinerilor. Ne putem referi atunci la fenomenologia culturilor tinerilor ca fiind o *consecință derivată* din schimbările structurilor simbolice implicite.

Culturile tinerilor sunt formate în urma modificărilor de la nivelul *convingerilor implicite generale*, care includ un mod de „cunoaștere" bine înrădăcinat, care ne determină motivele, așteptările și acțiunile în moduri de care nu suntem conștienți în viața de zi cu zi.

Această înțelegere a sistemelor de cunoaștere include anumite premise:

- Conceptul cultural-analitic de cunoaștere exclude întrebarea despre adevărul ultim sau validitatea definitivă a cunoașterii culturale. Toate regulile și sistemele simbolice sunt înțelese

drept cunoștințe care preced și reglează modurile de observare și trăire a realității umane. Această concepție despre cunoaștere include și ceea ce este văzut ca fiind real, adică e construit cognitiv ca o realitate independent față de realitatea obiectivă.

- Mai mult, cunoașterea nu trebuie înțeleasă ca fiind de origine individuală sau subiectivă (interioară), ci ca o elaborare a schemelor de interpretare disponibile cultural și împărtășite intersubiectiv, funcționând ca un fel de ciornă pentru stocul de cunoștințe construit individual.
- Schemele de cunoștințe culturale formează o *prestructură „gramaticală"* nu doar a proceselor cognitive, ci și a aprecierilor, evaluărilor și expresiilor lumii, dar și a referirilor la sine. Emoțiile, dorințele și motivele sunt de asemenea bazate pe tiparele culturale referitoare la ceea ce, într-o cultură situată istoric, poate fi acceptat ca fiind emoții, dorințe și motive normale și anticipabile.
- Oamenii își construiesc substratul de convingeri pornind de la sistemul cultural de cunoștințe. Convingerile sunt formate din rutine, certitudini și noțiuni cotidiene de normalitate, care sunt deja sugerate prin experiențele noastre cu realitatea. Convingerile implicite formează o mare parte din cunoașterea noastră. Ele sunt accesibile pentru reflecție atunci când ne transformăm perspectiva de participanți la lume în perspectiva de observatori, dar în „viața de zi-cu-zi" convingerile implicite formează un *context tacit de înțelegere* care nu este conștientizat. În aceste condiții nonconștientizate, felul în care manevrăm simbolurile și semnificațiile reprezintă baza cunoașterii noastre conștiente, explicite și aplicabile-în-viața-zilnică.

Totuși, asemenea structuri simbolice implicite nu ar trebui înțelese ca un corset rigid și restrictiv aplicat unui individ (virtual autentic). Structurile sunt mult mai ambigue, în cel mai bun sens al cuvântului. Ele *restricționează* gama de elaborări de simboluri și atribuiri de semnificații posibile, dar au de asemenea și o funcție de *întrebuințare* — într-o situație de acțiune ele aduc o odine în lume. Ele oferă actorilor sociali o semantică ce le deschide lumea și plasează, în orice context, interpretări adecvate și accesibile.

Astfel, *schimbarea acestor convingeri implicite* reprezintă o modificare a ceea ce este tipic, o schimbare a ceea ce nu este remarcabil. Dacă aceste convingeri vor fi actualizate din când în când, reacțiile actorilor vor consta în expresii precum: „Vai, dar este chiar simplu!" sau „Atunci, care e problema?" Când ceva este evident din punct de vedere cultural, o persoană nu își pune întrebări despre acel lucru (cel puțin atâta timp cât se află într-o poziție participatorie).

Modernizarea convingerilor tacite

În științele sociale, conceptele fundamentale de cultură, societate și personalitate au o valoare ridicată de structurare. Voi prezenta aici o schimbare în convingerile implicite la aceste trei niveluri: (1) cultură, (2) societate și (3) sine. O voi face într-un mod foarte generalizator, adică făcând abstracție de diferențele de mediu, de circumstanțele vieții și de perioadele vieții, focalizându-mă pe *caracteristici analitice comune* în general.

Convingerile implicite schimbate la care mă voi referi aici nu sunt foarte specifice unei anumite generații. Nu trebuie definite imediat ca fiind caracteristice perioadei de tinerețe, din moment ce convingerile implicite se schimbă în cadrul societății ca întreg.

 Ceea ce este *specific unei anumite generații, însă doar într-un mod limitat*, constă în intensitatea aderenței la sistemele de reguli culturale schimbate și în convențiile sociale specifice. În ceea ce privește tinerii, aceștia, din punctul de vedere al dezvoltării, reprezintă „primele" cadre simbolice ale socializării. Pentru generațiile mai în vârstă, ei reprezintă posibilități și riscuri culturale, care există deja în preimpresiile biografice, fiind deci niște elaborări secundare. Fiecare grup de vârstă trebuie, așadar, să dezvolte schimbări culturale și noi provocări, care vizează potențial toate grupurile, prin mijloace specifice grupărilor generaționale și sociale.

Eligibilitatea și noneligibilitatea conținutului cunoașterii

Tipul culturii cotidiene și a ceea ce este văzut ca fiind de la sine înțeles, în care crește generația tânără din ziua de azi, nu este reglat de norme, cum a fost în cazul generațiilor anterioare. Această cultură ține mai degrabă de preferințe, adică e orientată către preferințele și sensibilitățile personale și asta datorită unei largi renunțări la tradiție, prin care am trecut cu toții în ultimii treizeci de ani. Pentru tinerii care cresc acum în acest context, aceasta înseamnă pe de o parte o sporire a eliberării și un orizont mai individual pentru interpretare și acțiune, dar pe de altă parte, această rupere de tradiție cauzează pentru individ o accentuare a efortului de orientare.

În ziua de azi, indivizii sunt direcționați normativ foarte puțin de cultura de nivel general. Diferența de prestigiu din trecut dintre cultura înaltă și cultura populară este anulată astăzi, adică importanța culturii înalte a devenit în mare măsură relativă. Înainte, *cultura înaltă* era un fel de boltă simbolică a societății

la care oamenii trebuiau să se raporteze (sau cel puțin să nu o prejudicieze). Prin aceasta nu sugerez faptul că în trecut o majoritate a populației avea acces la cultura înaltă. Dar cultura aceasta elevată funcționa ca un fond de simboluri la care era important să se raportezi pozitiv. În Germania, de exemplu, discursul unui director trebuia să includă un citat din Goethe — nu pentru că majoritatea oamenilor l-ar fi citit pe Goethe, ci pentru că el nu putea fi omis ca simbol. Acest lucru a avut consecințe considerabile în toate domeniile culturii. Mă gândesc aici la recunoștința care era simțită și exprimată în trecut de oamenii care, la începutul vieții, nu au avut acces imediat la cunoștințele culturale, pentru ca mai apoi, prin intermediul educației adulte generale, să le fie deschisă participarea la asemenea procese culturale. Acest lucru îi motiva pe oameni la o recunoștință considerabilă — un tip de gratitudine foarte rar întâlnit astăzi, pentru că situația s-a schimbat radical. Acum există un sens mult mai larg al culturii, și este o opțiune individuală dacă o persoană va adopta cultura elevată sau nu.

Ca un fel de compensare, *cultura populară* își schimbă în același timp modul de a banaliza formele de cunoaștere și convențiile sociale, obiceiurile de observație și mentalitățile oamenilor. Cultura populară este practicabilă și în continuă mișcare, omniprezentă și integrată în viața cotidiană. Ceea ce provoacă ea în mod subiectiv este la fel de copleșitor ca poluarea fonică dintr-un aeroport internațional. Consecința este o rearanjare a evaluărilor și a scalelor, adică o penetrare graduală a normalităților culturale schimbate.

Aceasta pune toate formele de producție și de cunoaștere care sunt diferite de cultura populară curentă sub o presiune a justificării, mai ales în ceea ce privește standardele subiective de

 atracție, plăcere, entuziasm, exaltare, intensitate sau distracție. Standardele culturale populare funcționează astăzi drept *competitori* agili ai culturii înalte și ai instituțiilor educaționale. Oricum, în prezent, distanța față de cultura superioară nu mai este cauzată de restricții sociale puternice, ci ține mai degrabă de acceptabilitate: cultura înaltă este evitată din ce în ce mai mult din cauza obiceiurilor total diferite de atenție și de distracție.

Distanța subiectivă a majorității tinerilor față de produsele și practicile culturii înalte a devenit așadar colosală. Chiar și educația, ca sistem cu o greutate istorică, este puțin capabilă să compenseze acest lucru. Când este menționat Beethoven, copiii de 11 ani se gândesc la un câine dintr-un anumit film și sunt foarte surprinși când află că a existat și un compozitor cu același nume. Totuși, consecințele acestei distanțe semnificative nu reprezintă automat sfârșitul civilizației occidentale, ci doar o *marginalizare a culturii înalte*. Cultura superioară este declasată la nivel de subcultură printre alte subculturi. Statutul de cultură înaltă devine opțional: cei care vor pot să-l adopte, iar cei care nu vor îl pot evita fără vreo pierdere semnificativă în reputație. Și din ce în ce mai des, tinerii îl evită.

Contrastul pe care îl fac între cultura populară și cultura înaltă nu trebuie înțeles ca o excludere estetică reciprocă. Nu sunt adeptul ideii cultural-pesimiste a „artei contra divertismentului". Abordarea mea este mai degrabă cultural-sociologică: nu o critică a produselor culturii populare în sine, ci o critică la adresa *convențiilor zilnice* care devin „pop". Asta duce la niște *concluzii subiective* referitoare la asemenea produse și forme de experiență care sunt diferite de cultura populară.

Dacă ne uităm la partea bună, în această transformare „pop", există o creștere a libertății motivaționale. Modul opționalității,

adică posibilitatea și în același timp necesitatea de a alege și de a decide pentru tine însuți, a devenit o parte a vieții cotidiene, iar indivizii cresc în acest mod încă din copilărie. Caracterul opțional include posibilitatea de a alege inclusiv să *nu faci o alegere.* În cultura cotidiană a devenit mai ușor să spui „nu" oricăror așteptări din exterior care sunt percepute ca fiind neplăcute sau riscante. S-a extins în mod evident spațiul interior de devianță față de ceea ce instituțiile prezintă drept conținut de cunoaștere. Iar *evitarea* formelor de cunoaștere care sunt experiențiate subiectiv ca fiind neplăcute a devenit o atitudine zilnică foarte răspândită.

Eliberarea și restabilirea tiparelor de rol

În dimensiunea socială, structurile de semnificație simbolice schimbă relațiile dintre societate și individ. Integrarea individului în societate se schimbă prin procesul unei detradiționalizări sociale.

În epoca trecută a societății moderne industrializate, ideea normativă de „individ" s-a extins. Dar acest individ trebuia să se conformeze normelor interiorizate de datorie, autodisciplină și control emoțional. Aceasta înseamnă că normativitatea socială din trecut îi impunea individului să se conformeze, intern și extern, tiparelor comune de rol ale clasei și statutului său. În acest fel trebuiau urmărite liniile fuziunii între rolul social și individualitatea personală. Exprimarea individualității trebuia adaptată regulilor de disciplină.

Din contră, în prezent ordinea simbolică modernă nu mai ține de această natură a programelor prestabilite de comportament. Sistemele de reguli moderne nu trebuie executate întocmai,

 ci doar formează un cadru care poate fi asumat de individ în concordanță cu contextul și cu situația. Ceea ce înseamnă că individul dispune de un mai mare grad de performanță personală, fapt permis și impus de de societate. Simpla conformare la reguli nu mai este suficientă pentru recunoașterea socială.

În acest fel, apare o schimbare și mai extinsă a convingerilor implicite. Astăzi este loc pentru diferite posibilități *în cadrul* câmpului de roluri sociale. În același timp, *în spatele* sistemului de roluri sociale există cerințe pentru performanța individuală. Ordinea socială modernă a devenit, normativ vorbind, mai abstractă, mai implicită și mai solicitantă. Jürgen Habermas a caracterizat această schimbare ca fiind o cerere pentru o *identitate neconvențională a eului*. Formele convenționale ale identității se năruie — și asta înseamnă că dimensiunea identității orientată spre datorie este în tensiune față de dimensiunea orientată spre idealul eului. Îndrumarea individului nu mai este îndreptată în primul rând spre dihotomia convențională dintre ce este interzis și ce este permis, ci spre dihotomia subiectivă între ce este acceptabil și ce nu.

Autoobservarea și recunoașterea oferită de indivizi

Această schimbare în direcția unei forme neconvenționale de identitate este esența mult-discutatei individualizări. Din punctul de vedere al teoriei sociale, individualizarea nu înseamnă izolare absolută, ci mai degrabă o schimbare a *autoraportării psihice*. Așteptările sociale moderne în ceea ce privește sănătatea mentală sugerează că individul, dacă este necesar, va fi capabil să argumenteze și să discute despre practicile sale sociale. *Autoraportarea psihică* modernă înseamnă trecerea printr-un

„filtru subiectiv" a tuturor așteptărilor și cerințelor din exterior. Acest tip de autoobservare determină schimbările care duc la individualizare.

În acest fel, mentalul a dobândit un loc în spațiul public. Referirile la sine și discuțiile despre relații au devenit parte din interacțiunea de zi cu zi, și acestea nu sunt atât de mult bazate pe conformarea la ordinea socială exterioară, cât pe conștientizarea propriilor interese și a dispoziției existențiale.

Prin urmare, sfera publică apare ca o extensie a privatului. Mass-media — mai ales prin intermediul emisiunilor cu invitați, al telenovelelor zilnice și al altor asemenea — influențează semantica autoobservării psihice. Dintr-un punct de vedere pozitiv, în acest fel este consolidat dreptul la o viață privată gestionată personal; dintr-un punct de vedere critic, sunt intensificate formele conflictelor interioare cu propria persoană. Mass-media personifică expresiile lumii exterioare și astfel prelungește momentele de nesiguranță în sfera vieții cotidiene.

Astfel, observația intensă asupra propriei persoane nu îi oferă individului nicio posibilitate imediată de a se retrage. Mai degrabă, individul intră într-o spirală de nesiguranță de sine — un tip difuz de „durere identitară" care îl face și mai dependent de recunoașterea celorlalți. O dorință pentru o recunoaștere continuă a încrederii noastre de sine ne influențează de asemenea referirile la sine, dar și relațiile sociale. Totul trebuie să fie luat în considerare ținând cont de „cum mă afectează". Identitatea este așadar constituită în primul rând de imaginea de sine a persoanei. Convingerea implicită modernă include o regulă tacită de acțiune: acționează în așa fel încât să fii în concordanță cu imaginile tale de sine și să fii recunoscut de ceilalți *exact din acest motiv*.

Dar, în același timp, constrângerile, cerințele și excluderile venite din afară încă funcționează în conexiunile din viața individuală și limitează posibilitățile individuale de administrare a vieții. Astfel apare un dezechilibru perceptibil între cerințele pentru stimă de sine și recunoaștere de sine, pe de o parte, și conștientizarea intensă a posibilităților din viață pierdute și împiedicate, pe de altă parte. Asta poate duce la sentimente de rușine și la o stimă de sine scăzută.

Identitatea fragilizată sporește tiparele de acțiune care tind să ducă la evitare. Lumea nu mai este văzută printr-o prismă prin care se vede multitudinea de opțiuni. Mai mult, ceea ce sare în ochi sunt obiectele evitate și această fragilitate. Sistemele simbolice de cunoaștere puse la dispoziția preferințelor individuale vor fi astfel aplicate în moduri prin care multitudinea culturală de opțiuni și de spații de joc să fie experiențiată exact ca posibilități de a nu alege și ca spații de evitare. Asta va conduce în general la reticență motivațională care poate fi uneori precaută și alteori chiar rezistentă.

Pe scurt, convingerile implicite schimbate duc la următoarele laitmotive implicite:

- un spațiu crescut pentru recurgerea la conținuturile preferate și o respingere crescută a conținuturilor neplăcute;
- o gestionare mai liberă a rolurilor cu o dependență crescută de gestionarea rolurilor centrată pe idealul eului;
- o autoobservare intensă cu o dependență crescută de recunoașterea celor care sunt semnificativi la nivel subiectiv.

Aceste laitmotive sunt, după cum am spus deja, specifice unei anumite generații doar într-un sens limitat. Mai degrabă, ele

sunt distribuite general independent de vârstă. Dar eu cred că există unele laturi ale acestor laitmotive care sunt specifice doar tinerilor și care cauzează din ce în ce mai multe probleme pentru școli și pentru strădaniile lor de a cultiva stiluri de învățare.

Consecințe asupra vieții de zi cu zi a tinerilor

Orientarea spre preocupările personale

Am spus deja că sistemele de simboluri au presupus până acum reguli normative referitoare la tipurile de cunoaștere care erau relevante în relație cu diferite roluri sociale. În cazul funcțiilor simbolice ale școlii „de tip vechi", adică de dinainte de ruptura de tradiții, cred că acestea nu au nevoie de explicații în plus. Sistemele de simboluri din trecut predefineau relațiile de cunoaștere. Și asta se oglindea în substratul de convingeri atât din punct de vedere cognitiv și social, cât și motivațional. Aceste predefiniri decurgeau din condițiile culturale inerente disponibile care în același timp despovărau și constrângeau instituțiile educaționale, profesorii și elevii. Desigur, bine cunoscuta critică a școlii „de tip vechi" ar putea fi adusă în discuție aici. Dar baza simbolică a școlii, care exista și nu trebuia creată și menținută tot timpul, oferea oricum un stoc de orizonturi de conținut, de forme sociale și motivații subiective.

Ca instituție, „școala veche" se baza pe funcțiile sistemelor de simboluri existente. Aceste reguli simbolice le ușurau studenților, la nivel cognitiv, sarcina de a se raporta la un *canon* cultural, care era propagat de tradiția educațională, care avea ca program de bază confruntarea cu artefactele culturale. „Cultura" în acest sens implică o familiarizare cu orizonturile variate ale

 filosofiei de viață, mai ales ținând cont de faptul că acestea erau evaluate în lumina domeniilor diferențiate ale culturii elevate.

Totuși, o asemenea predefinire simbolică nu funcționa doar în planul conținutului cognitiv, ci și în cel al normativității sociale. Accesarea artefactelor culturale implica și o conformare la *aura* instituționalizată a școlii, inclusiv la ierarhia generațiilor și la cerințele pentru o cunoaștere „matură". Bineînțeles, experiența acestei atmosfere condensate și exigente social conținea atât elemente de empatie, cât și de anxietate. Dar producea de asemenea identificări intense, chiar și când exista o demarcare față de școala în sine.

În fine, sistemul de simboluri din trecut imprima de asemenea imagini ale unui eu ideal care impuneau o atitudine pozitivă față de educație. Tiparele *ascetice* ale imaginilor de sine din trecut includeau sarcini de autodisciplinare, dar și experiențe potențiale ale mândriei, care acompaniau proiectiv eforturile proceselor de culturalizare personală: în mod empatic, o parte a conținutului eului ideal ne cerea să ne maturizăm prin cultură.

Mai nou, am trecut printr-o imensă neutralizare și dezvrăjire a elementelor de *canon, aură* și *ascetism* ale sistemului de simboluri. Prefigurarea anterioară nu mai funcționează. Referirile la cunoaștere nu mai sunt predefinite cultural, dar — cel puțin din punctul de vedere al elevilor și al tinerilor — sunt emancipate la nivel individual. Ideea de educație nu mai reprezintă o constrângere, dar în același timp a dispărut și îngrădirea anterioară a orientării, evaluării și motivării.

Lumea cotidiană care îi înconjoară pe tineri s-a contopit în prezent cu cultura populată într-o măsură care o face aproape imposibil de recunoscut. Spațiile pietonale, magazinele H&M, telefoanele mobile, SMS-urile, muzica hip-hop, cerceii,

telenovelele, MTV-ul și dispozitivele MP3 sunt toate omniprezente pentru că sunt integrate în viața de zi cu zi, sunt atotprezente, pentru că sunt normale. Mediul de socializare constă în *contopirea vieții cotidiene cu această cultură populară*. Ceea ce le permite tinerilor să mențină o distanță sau, când vor, în orice situație, să intre într-un spațiu care operează în mod paralel cu spațiul părinților și instituțiilor.

Cultura populară ca mediu în care orice este posibil permite persoanei să se inserez într-un program de divertisment aproape continuu și să aleagă selectiv din conținutul fluxului mondial de imagini, muzică și informații. În această situație, indivizii tind să-și asume o poziție de *consumatori culturali autonomi*. Ei țin cont de amestecul de simboluri, semne, tipuri de interpretare și moduri de comportament oferit de cultura populară, dar îl contopesc în propria viață cotidiană și în propriile „scenarii" în concordanță cu preferințele lor subiective. Ei nu își asumă produsele deja existente ale culturii populare, dar le pun la lucru. Din aceste elemente simbolice, indivizii își construiesc propriul univers mental.

Aceste lumi mentale nu trebuie înțelese ca ceva spațial — ele nu reprezintă mediul social local. Ele nu trebuie înțelese ca reificări, de vreme ce funcționează mai ales prin schimbările în cunoaștere și în stilurile convenționale: universurile mentale personale includ autodeterminarea prin anumite practici, preferințe, priorități și abordări ale vieții.

În ziua de azi, aceste lumi mentale personale formează structura echipamentului psihic al indivizilor. Ele nu mai reprezintă, ca pentru generațiile anterioare de tineri, o zonă de refugiu care trebuie apărată de cerințele lumii exterioare. Din contră, ele pot fi înțelese acum ca centru mental al stilului de viață

 personal. Astfel, aceste universuri personale nu sunt închise în sine. Acestea, să spunem așa, radiază în toate domeniile vieții și le dau un colorit special. Așadar, ele nu sunt doar o lume paralelă general acceptată, ci au devenit adevărate *„lait-culturi"*. Evaluările lumilor personale devin scale pentru ceea ce este rezonabil, semnificativ și acceptabil. Iar aceste evaluări din lumile personale, care sunt practic nefiltrate, sunt transferate spre diverse domenii ale vieții, inclusiv spre școli. Prin scalele lor implicite, ele exercită o puternică presiune normativă, care expune școlile și profesorii unor conflicte intensificate de elevi și referitoare la ceea ce poate fi acceptat.

Un anumit efect pozitiv al *relativizării culturii înalte* poate fi văzut în faptul că, odată ce înfricoșătorul conținut al canonului educațional s-a diminuat, sentimentele de rușine educațională abia de mai apar în pezent. Într-un episod al unui concurs televizat s-au putut observa următoarele: un tânăr de vreo douăzeci și ceva de ani nu a putut să răspundă în mod repetat la acele întrebări care nu țineau de temele populare legate de cultură și sport. În aceste cazuri, el îi spunea moderatorului: „Asta s-a întâmplat înainte să vin eu pe lume". Tradus: orice „se întâmpla înainte" nu aparținea de lumea lui — și asta e.

Caracterul tot mai informal al tiparului social de comportament

O a doua consecință a modernizării implică convențiile sociale ale tinerilor. Această problemă este datorată informalizării fundamentale a vieții cotidiene curente. Contextele stricte de comportament și de disciplină care defineau rigid viața interioară a oamenilor țin mai mult sau mai puțin de trecut. O scurtă

privire către o fotografie școlară, de exemplu din anii 1950, va clarifica imediat cam cât de importante erau expresiile faciale, limbajul corpului, convențiile de ținută și simbolurile de rol în detaliile vieții de zi cu zi. Lumile vieții sociale erau larg normate. Normele disciplinare și cele comportamentale referitoare la rol asigurau o reglementare detaliată a interacțiunii umane și a autoobservării psihologice. Sistemele de reguli anterioare includeau de asemenea și o discriminare clară între domeniile sociale de validitate. Aceasta însemna în special abilitatea de a face o separare între sferele private și publice și de a nu confunda sistemele de simboluri exterioare cu imaginația interioară. Asemenea distincții între ce este „interior" și „exterior" funcționau până la microdetaliile sociale ale stilurilor de comportament și ale imaginilor de sine.

Astăzi pare că a trecut foarte mult timp de atunci. Acum fenomenul de abolire a teritoriilor distincte de validitate și imposibilitatea retragerii în spațiul privat au devenit atât de pregnante, că diagnosticul clasic de „nervozitate" pare doar un eufemism. Nu mai este vorba de o relaxare temporară sau de o amânare a sistemelor de reguli în timpul pubertății, ci despre schimbări ale *habitusului social total*. Lumea vieții cotidiene este caracterizată de delimitări, confuzii și excese care au devenit o stare de fapt. Bineînțeles, la fel ca înainte, există teritorii instituționale și private în care lucrurile stau diferit, dar acestea sunt mai degrabă de natură insulară într-un ocean de informalizare evidentă.

Astfel, atunci când copiii ajung la vârsta pubertății, ei nu mai trăiesc dorința pentru exces (normală pentru etapa lor de dezvoltare) în contrast cu lumea socială a adulților, ci mai mult ca pe o variație intensificată a ceea ce se întâmpla deja.

Trebuie doar să însoțim un grup de 30 de copii de 14 ani într-o excursie școlară la un prânz obișnuit într-un hostel pentru tineri — se constată imediat un comportament impulsiv, expansiv, haotic și o respingere excesivă a orice fel de reglementare. Comportamentul de zi cu zi a devenit, doar pentru a evidenția două caracteristici, informal și dezordonat. Aceasta se extinde în două moduri: se extinde spre exterior, adică este „transferat" aproape nefiltrat dinspre privat înspre instituții, și se extinde spre interior, adică informalizarea și lipsa structurii domină de asemenea și stările personale interioare.

În sala de clasă, de exemplu, „iritabilitatea" individuală pricinuită de un amestec incalculabil de interacțiuni între predarea oficială, de suprafață, și întâmplările periferice ce se petrec constant poate fi calmată doar parțial chiar și de către profesori foarte experimentați și doar cu dificultate și cu un efort extrem. În ceea ce privește comportamentul instituționalizat, tinerii au probleme considerabile cu respectarea regulilor, a structurilor temporale și a convențiilor. Și acest lucru poate fi văzut ca o lipsă de structură, adică un fel de comportament care de obicei nu este direcționat personal către profesor, ci este pur și simplu „ceva care se întâmplă" cu elevii în cauză.

La fel, și modurile schimbate ale atenției individuale sunt influențate de informalizare și de lipsa de structură. În particular, atenția ia forme mai succinte și mai puțin concentrate. Această accelerare a atenției implică o habituare la fragmentare, segmentare, întreruperi, dizolvare și îngrămădire a momentelor, și în același timp o înclinație spre căderi subite în plictiseală și dezgust. În mod subiectiv, este preferat modul de atenție „în salturi", având în vedere că modurile atenției de natură mai lentă sau structurile lineare sunt refuzate.

Un al treilea fenomen al modernizării culturale se referă la relația cu sinele, la lumea personală interioară și motivațiile acesteia. Pare să implice o schimbare calitativă a autoobservării. Individul nu poate evita o observare mai atentă și mai izolată a sa, ca a cuiva care este diferit și altfel decât „societatea". Întrebările clasice „Cine sunt eu?" și „Ce îmi doresc?" au devenit din anumite puncte de vedere mai psihologice și mai dese în viața de zi cu zi. Niklas Luhmann a spus odată despre acest proces că aprinde iluminatul intern. Părți din ceea ce înainte era cunoaștere profesională a psihologilor și a științelor sociale au fost încorporate în cunoașterea cotidiană. Asemenea cunoștințe sunt câteodată chiar aplicate pentru autodescriere de către participanții din emisiunile televizate de după-amiază și din pseudointervențiile de terapie. Astfel, subiectivarea motivației înseamnă că autoorientarea este direcționată puternic spre standarde foarte personale de valorizare. Telenovelele și sitcomurile zilnice sunt o demonstrație continuă a acestei chemări înspre subiectivare. Acolo, în cadrul grupurilor intime de prietenie, toată lumea vorbește despre orice, mai ales despre conflictele relaționale și despre autoobservații. Există o cerere absolută pentru transparența psihologică. Prin intermediul unor discuții infinite, fiecare trebuie, în perspectiva unui vis utopic de autoînțelegere, să ajungă, dacă este posibil, să știe „totul" despre propria persoană și despre ceilalți oameni (relevanți). Acest demers e în antiteză cu rutina de autoamăgire — în caz contrar, serialul ar fi lipsit de orice fel de tensiune dramatică. Doar în cadrul conversațiilor repetate la nesfârșit, un actor poate în sfârșit să fie convins că este îndrăgostit de foarte mult

 timp. Nu a vrut să o recunoască, ceilalți deja o știau de mult, și acum conștientizează și el acest fapt. Până când apare următorul mister...

Presiunea pentru introspecție nu este lipsită de consecințe în ceea ce privește autoevaluarea. Există o nevoie considerabilă de criterii pentru o autoevaluare autentică, direcționată spre eu. În același timp, avalanșa de imagini ale grandorii și perfecțiunii din cultura populară de masă este și invadatoare, și apăsătoare. Adesea, pentru individ, noțiunile nefiltrate de grandoare stau, fără nicio mediere, la baza valorizărilor negative a aptitudinilor personale. Ideea de măreție limitează posibilitățile psihice de urmărire a unor scopuri intermediare și de a face față lipsei de grandoare a unor asemenea țeluri. În consecință, apar conflicte interne de rușine, o sensibilitate puternică la experiențele ofensatoare și de neglijare și o preocupare permanentă cu întrebarea nefondată despre cum este văzută persoana „în ochii altora".

Pentru a se proteja de asemenea riscuri ale „autoevaluării", mulți indivizi dezvoltă mecanisme de evitare, care îi ajută într-un mod defensiv să scape de conflict. Pentru profesori, acești tineri par de obicei drogați, deprivați sau visători. Consecințele acestor strategii de evitare înseamnă, pentru profesori, o creștere accentuată a cerințelor profesionale, pentru că acești tineri sunt foarte dificil de impulsionat atunci când profesorii încearcă să le capteze atenția. Problema de bază poate așadar să nu mai fie descrisă la modul în care individul își dorește ceva, dar nu poate realiza acel lucru. Este mult mai posibil ca acești indivizi să nu știe nici ei ce ar vrea să realizeze până la urmă. Aceasta înseamnă că problema de bază constă acum într-o indeterminare care nu prea poate fi înțeleasă sau

într-o slăbiciune ascunsă chiar în condițiile fundamentale ale autodirecționării.

Sper că din această perspectivă de interpretare, există posibilitatea de a înțelege că acești tineri nu sunt foarte înclinați să „înghită" ofertele pedagogice liberale de participare tematică ori de automotivarea în aranjamente educaționale foarte individualizate. Pentru acești indivizi, problema este, în primul rând, că ei trebuie să învețe ce înseamnă a „arăta că au o dorință". Problema nu ține atât de folosirea voinței, cât de dobândirea voinței.

Nevoia de semnificații care să asigure ordinea

Am specificat cele trei laitmotive ale convingerilor tacite schimbate în relație cu tineretul de azi, nereferindu-mă la un diagnostic cultural pesimist de decădere, ci, așa cum cred eu, la posibilitățile unei culturi productive a învățării care se află sub presiunea a trei riscuri puternice:

- spațiul mai mare pentru recurgerea la conținutul preferat și posibilitățile sporite de a nu alege conținuturi „neplăcute" pot crea o predispoziție pentru un fel de „provincializare" care limitează orizonturile lumii personale;
- dezvoltarea mai liberală a gestionării rolurilor ar putea duce la o problemă, promovând un mod de comportament tot mai iritat;
- autoobservarea intensificată, însoțită de o dependență crescută de recunoașterea din partea celorlalți ar putea, în relație cu „voința", să se dezvolte în premise atât de complicate,

încât definirea propriei persoane printr-o sumă a ceea nu își dorește ar deveni aproape o obișnuință.

Repet: acest lucru nu înseamnă sfârșitul civilizației occidentale, ci mai degrabă o irosire regretabilă a posibilităților simbolice, care ne erau accesibile datorită liberalizării vieții cotidiene.

O atmosferă de „postdetradiționalizare"

Totuși, este posibilă menținerea unui câștig dezirabil de pe urma eliberării în comparație cu cultura cotidiană autoritară din trecut. Dar, cu o distanță crescândă față de detradiționalizarea puternică din anii 1970, consecințele habituale ale acestei destructurări devin o temă importantă și în discursul public. Pe parcurs, a devenit evident faptul că o forțare permanentă pentru delimitare și destructurare nu prea poate fi o soluție actuală.

De asemenea, este interesant faptul că tinerii abia își mai exprimă crizele personale în termenii unei dorințe de eliberare. Mai degrabă, ei se explică pe sine în relație cu consecințele eliberării și destructurării. Astfel, demersul lor identitar pare să nu mai fie centrat în jurul nemulțumirilor create de prea multe reguli și interdicții stricte sau de prea multă reprimare. Dorințele esențiale se referă acum mai degrabă la modul de a elimina vaguitatea orientării și instabilitatea.

Prin „postdetradiționalizare", mă refer la un context al experienței în care se caută echilibrări ale contextelor destructurării. În acest context, regulile și structurile lumii vieții nu mai sunt simțite ca fiind niște constrângeri nelegitime. Dimpotrivă, am impresia că au apărut niște „contra-dorințe" pentru eliberare și destructurare, precum:

- contra-dorințele pentru relații stabile, integrare, sprijin și comuniune;
- contra-dorințe pentru un fel de protecție față de monitorizarea continuă din partea societății și a autorităților, pentru o opacitate și o discreție „cvasiromantică" (probabil că atracția colosală pentru Harry Potter sau filmele de tipul *Stăpânul inelelor* au ceva de-a face cu asta); și
- contra-dorințe pentru o claritate normativă, adică pentru reguli distincte de orientare, securitate și bariere, dar și pentru o atmosferă de nonrelativism și de limite stabile.

Interesul curent pentru structurile mai stabile

O comparație între generația tânără din prezent și generația precedentă ar putea fi exprimată într-un fel abstract după cum urmează: în trecut, un individ, după o copilărie (relativ) liberă, la începutul adolescenței pășea într-o perioadă a vieții în care structurile deveneau gradual mai stabile. Sau, într-o exprimare mai simplă: în timpul tinereții, aproape totul devenea mai serios și mai strict odată cu înaintarea în vârstă. În prezent, începutul adolescenței nu înseamnă deloc că structurile înconjurătoare devin mai stabile. Dimpotrivă, la începutul adolescenței, domeniile în care o persoană poate alege pentru sine însăși, poate lua decizii și își poate urma în mare măsură predilecțiile se înmulțesc considerabil, adică structurile devin mai laxe. De fapt, se poate spune că astăzi, în perioada adolescenței, apare o *dublă destructurare*. Reorganizarea subiectivității — marele „șantier" psihologic interior, să spunem așa — trebuie gestionată în timp ce și mediul social devine din ce în ce mai incalculabil și mai instabil. Jaloanele biografice devin tot mai ambigue.

Ținând cont de aceasta, trebuie să susțin într-o oarecare măsură o poziție anticiclică, adică îndreptată spre o *compensare* a experiențelor de dispersare, asociate problemelor cauzate de informalizare și destructurare. Cred că este foarte important ca tinerii să poată învăța din experiența structurilor.

În remarcabilul film *Rhythm Is It!*, este prezentat modul în care așa-numiții tineri-problemă participă într-un proiect estetic-social. Sub îndrumarea unui coregraf profesionist, ei pregătesc o versiune de dans colectiv a *Ritualului primăverii* de Stravinski, care la final trebuie prezentată alături de Orchestra Simfonică din Berlin. După cum este înfățișată în film, această experiență este atât dureroasă, cât și plăcută. Unii dintre tinerii actori refuză în mod repetat de-a lungul câtorva săptămâni de repetiții să renunțe la propriile obiceiuri. La începutul fiecărei repetiții, fiecărui participant i se cere să ocupe o anumită poziție de start — ei trebuie să stea nemișcați în fața peretelui gol și să se concentreze pentru un timp. Așa cum era de așteptat, unii dintre tineri se împotrivesc acestui mic ritual, vorbind și prostindu-se. Acest lucru duce la conflicte repetate și lupte simbolice între ei și coregraf. Orgoliul tinerilor, după interpretarea evidentă dată de coregraf, este atât de mare, încât abia pot îndura o cerință mai serioasă. Totuși, coregraful este insistent și până la urmă reușește să-i convingă. După crize serioase, repetițiile duc în final la o reprezentație excepțională.

Am dat acest exemplu aici pentru a ilustra importanța *cadrului* procesului de învățare. În contextele terapeutice și social-pedagogice, cadrul reprezintă totalitatea regulilor și a convențiilor care definesc și reglează condițiile standard de muncă într-un domeniu de acțiune. Regulile cadrului stabilesc ordinele și restricțiile și sugerează definițiile comune ale

ceea ce este normal, convențiile asupra obiectivelor și contextele semnificațiilor. Astfel, un cadru nu are doar funcții de reglare tehnică, ci și un impact de susținere, fiind generator de semnificații și exprimări. Un cadru poate să conțină ritualuri de recunoaștere a diferențelor formale și personale dintre participanți. Un cadru poate să asigure și să explice reguli specifice în diferite locuri (de exemplu, diferența între ce este public și ce este privat). Și poate să conțină limite de sprijin ale eului și să promoveze în acest fel o reconfirmare personală, un respect al regulilor și o eliberare de ambivalențe.

În filmul *Rhythm Is It!*, cadrele de reglementare sunt generatoare de conflict, dar au și o productivitate lărgită, pentru că oferă o abolire provizorie a obiceiurilor de zi cu zi — chiar și atunci când este vorba de o regulă atât de modestă ca statul în picioare și concentrarea în fața peretelui înainte de începerea repetițiilor. O artificialitate perfectă în construirea situației îi „seduce" pe tineri să se implice în situația străină. Nu este o aproximare a ceea ce e deja familiar, nici o nivelare a diferenței în relație cu rutinele cotidiene, ci, dimpotrivă, este oferită experiența unei devieri ușoare și stabile de la obișnuit. Bineînțeles, profesorii nu sunt coregrafi, și este evident că situațiile educaționale nu sunt de obicei o pregătire pentru un spectacol de dans. Totuși, situațiile educaționale implică de asemenea un factor de punere în scenă. Și introducerea „regulilor jocului" speciale în diverse situații ale muncii educaționale, în vederea stabilirii unei noi înțelegeri de sine, poate fi atât stabilizatoare, cât și stimulantă.

O simultaneitate a slăbiciunii în luarea deciziilor și a autoobservării accentuate poate duce la consecința nefericită de conectare cu o autofixație deja existentă. Evadarea temporară în „nu vreau" va fi în acest caz omniprezentă, să spunem așa.

 O destindere a unei autofixații atât de paralizante presupune o distanță față de emoțiile imediate și o dovadă de interes personal pentru subiect. În acest fel ne putem dezvolta idealuri de voință sau imagini ale modului în care voința unui om poate fi modelată. Pentru a face asta, cum am spus deja, este necesară o abilitate de o crea o distanță interioară (o imaginație), care să încurajeze persoana să „probeze posibilitățile interioare". Aceasta ține de sporirea unei abilitați de comunicare interioară care să poată fi conectată în continuare cu abilități posibile de creare de simboluri — adică să învățăm să identificăm mijloace prin care să articulăm în cuvinte sau imagini determinările valorizante ale dorințelor noastre.

Astfel, printr-o destindere a fixațiilor habituale, este posibilă schimbarea idealurilor de voință — a imaginilor ideale despre ce relații vrea să-și dezvolte o persoană cu propria voință. Presupun că, din acest punct de vedere, apare inevitabil un element de narcisism. Eu numesc aceasta „viitorul emoțional II". Și mă refer la faptul că pentru a fi capabil să realizezi o dorință de lungă durată — de exemplu, să înveți să cânți la chitară — trebuie să existe o forță care să stabilească niște scopuri intermediare imaginare. Această forță este într-o conexiune interioară cu abilitatea imaginară de a crea o imagine a cât de bine mă voi simți atunci când „voi fi învățat" să cânt la chitară (viitorul II). Anticiparea acestei stări de mândrie și de satisfacție nu este nimic altceva decât abilitatea de a crea o expectanță intensivă care să fie rezistentă la frustrările intermediare. Între nevoile de mândrie, expectanța stabilă și extinderea posibilităților eului, după părerea mea, există o conexiune strânsă. Dar extinderea posibilităților eului nu este nimic altceva decât extinderea propriului orizont motivațional: persoana devine mult mai

imaginativă în ceea ce privește în ce mod și ce anume este capabilă să facă.

Structurile stabile nu pot neglija deschiderea vastă, dar o fac mai ușor de suportat. Oricum, o stabilire și o atenție valorizatoare a cadrului ar fi un fel de contra-atenție care ar putea să elibereze complet consecințele răspândite ale destructurării, informalizării și subiectivării.

Practica învățării

JEAN LAVE

Antropoloaga americană Jean Lave este profesoară la Universitatea din California, în Berkeley. Ea a studiat educația și procesul de școlarizare în societățile preindustriale și, comparându-le cu condițiile specifice din America, a devenit o susținătoare aprigă a „învățării prin practică". Cel mai semnificativ, această abordare a fost formulată în bine cunoscuta carte Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Învățarea situată: participarea periferică legitimă), *pe care a publicat-o împreună cu Etienne Wenger în 1991. Următorul capitol este extras din introducerea scrisă de Lave pentru antologia* Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context (Înțelegerea practicii: perspective asupra activității și contextului), *editată alături de Seth Chaiklin și publicată în 1993 ca un fel de actualizare programatică, de reformulare și prezentare generală a abordării asupra învățării a școlii rusești cultural-istorice și activă teoretic, așa cum a fost dezvoltată în anii 1930 de Lev Vîgotski și alții.*

Cartea *Înțelegerea practicii* s-a dezvoltat din lucrările unei conferințe formate din două părți, unde participanții s-au adunat pentru a discuta despre ceea ce noi am numit inițial „problema contextului". Cu toții eram implicați în cercetări referitoare la activitatea situată social. Eram preocupați de limitările convenționale ale diferitor abordări din studiul activității. Mai exact, ne doream să explorăm întrebările despre „lumea constituită social" — contextul activității situate social — pe care munca noastră părea adesea să-o considere ca fiind pur și simplu implicită.

În cercetările anterioare, am încercat să înțeleg modul în care erau implicate în activitatea matematică dintr-un magazin aflarea „în" „magazin", mersul de-a lungul „raioanelor" și privitul „rafturilor" pline cu sticle, cutii, ambalaje, borcane cu mâncare și alte bunuri de consum. Analizele mele se refereau la activitățile cumpărătorilor, luați uneori împreună, la relațiile dintre aceste activități și caracterul material, istoric și subiectiv al relațiilor spațio-temporale și la semnificația lor. Și eu, și Seth Chaiklin știam că alți oameni percepeau problema în termeni destul de diferiți. Am hotărât să facem o cercetare colectivă asupra acestor întrebări vechi, dar încă uimitoare.

Dar de ce ar participa un grup variat de elevi care studiază condiția umană, pe parcursul câtorva luni sau chiar ani, pentru a încerca să-și înțeleagă perspectivele unii altora? Eu și Seth Chaiklin am propus inițial următoarea argumentare: teoriile practicii cotidiene situate insistă pe faptul că acțiunile persoanelor și lumea socială a activității nu pot fi separate. Acest lucru creează o dilemă: cercetările asupra practicii cotidiene

 se concentrează de obicei asupra activităților persoanelor care acționează, deși există o convenție conform căreia un asemenea fenomen nu poate fi studiat izolat de lumea socială materială a activității. Dar și mai puțină atenție a fost acordată sarcinii dificile de a conceptualiza *relațiile* dintre persoanele care acționează și lumea socială. Nu a fost acordată suficientă atenție nici regândirii „lumii sociale a activității" în termeni relaționali. Împreună, acestea constituie problema contextului.

Participanții la conferință au fost de acord să stabilească priorități, ținând cont de condiția evidentă potrivit căreia conceptele relaționale ale lumii sociale nu ar trebui explorate izolat de concepțiile persoanelor care acționează și interacționează și ale activităților lor. Acea condiție a căpătat gradual o semnificație centrală și, în consecință, concepția noastră despre sarcina comună s-a cristalizat într-o dublă concentrare — asupra contextului și, spre surprinderea noastră, asupra învățării. O concentrare asupra unuia dintre aspecte ne făcea să-l luăm în considerare și pe celălalt. Dacă privim contextul ca pe o lume socială constituită în relație cu persoanele care acționează, atât contextul, cât și activitatea par absolut flexibile și schimbătoare. Și caracterizate astfel, schimbând participarea și înțelegerea în practică — problema învățării — nu are cum să nu devină și ea centrală.

Este dificil, dacă privim îndeaproape activitatea cotidiană, să evităm concluzia că învățarea este omniprezentă în activitatea în plină desfășurare, deși adesea nu este recunoscută ca atare. Activitatea situată implică întotdeauna schimbări în cunoaștere și în acțiune, iar „schimbările din cunoaștere și din acțiune" sunt centrale pentru acel ceva la care ne referim prin „învățare". Nu este cazul să ne imaginăm că lumea este alcătuită din nou-veniți care intră neînsoțiți în spații problematice nepopulate. Oamenii

care activează sunt pricepuți și doritori în a-și oferi un ajutor reciproc pentru a participa în moduri schimbătoare într-o lume în schimbare. Așadar, în descrierea și analizarea implicării oamenilor în acțiunile practice din lume, chiar și acei autori a căror muncă ar părea departe de domeniul educațional (de exemplu, Suchman și Trigg 1993; Keller și Keller 1993) analizează în consecință implicarea oamenilor în *învățare*. Am ajuns la concluzia, după cum sugerează McDermott (1993), că nu există o „învățare" *aparte*, ci doar o participare schimbătoare în cadrele construite cultural ale vieții cotidiene. Sau, invers, participarea la viața cotidiană poate fi considerată drept un proces de schimbare a înțelegerii în practică, adică, drept o învățare.

Învățarea a devenit punctul central al teoretizării noastre, chiar și acolo unde nu intenționam aceasta, în parte datorită preocupării noastre pentru activitatea cotidiană ca proces social și istoric și pentru modul de improvizație și de deschizător spre viitor al practicii mundane; și în parte, de asemenea, datorită faptului că aceia dintre noi a căror cercetare a atins temele educaționale au ajuns să insiste asupra denaturalizării proceselor sociale care se desfășurau în cadrul instituțiilor educaționale, transformându-le în obiecte de analiză. Așadar, fie că cercetătorii au abordat problema contextului prin dimensiunea sa temporală, ca activitate (sau practică), fie că au văzut instituțiile de învățare drept contexte, învățarea a devenit o problemă centrală.

Discutarea contextului ridică o problemă, totuși: teoriile convenționale ale învățării și educației se referă la caracterul decontextualizat al unor cunoștințe și forme de transmitere a cunoștințelor, pe când într-o teorie a activității situate, „activitatea de învățare decontextualizată" este o contradicție în termeni.

 Aceste două moduri foarte diferite de a concepe învățarea nu prea sunt compatibile. Cu toate acestea, o credință conform căreia lumea este împărțită în fenomene contextualizate și decontextualizate nu este decât o speculație academică ce poate fi respinsă când se dovedește a fi inadecvată teoretic sau incompletă.

Învățarea artizanală și producția socială

În mod tradițional, cercetătorii învățării au studiat învățarea ca și cum ar fi fost un proces din mintea celui care învață și au ignorat lumea în care acesta trăiește. Această deconectare, care validează o dihotomie a minții și corpului, evită întrebarea despre cum să construim o teorie care să *cuprindă* mintea și lumea în care trăim. Nu este suficient să spunem că o anumită teorie cognitivă a învățării ar putea fi *rectificată* adăugând o teorie a „situației", pentru că aceasta ridică întrebări cruciale despre compatibilitatea anumitor teorii (vezi discuțiile psihologilor sovietici despre „potrivirea" dintre psihologiile și sociologiile din anii 1920: Davidov și Radzhikovskii 1985, p. 49). Nu este suficient nici să urmăm o apreciere de principiu a activității situate înarmați doar cu o teorie a cogniției și cu bune intenții. Fără o concepție teoretică asupra lumii sociale nu putem analiza activitatea *la fața locului*. O alternativă mai promițătoare constă în tratarea relațiilor între persoană, activitate și situație, ca fiind *date* în practica socială, ea însăși văzută că o entitate teoretică singulară cuprinzătoare. Putem identifica o asemenea orientare în majoritatea, dacă nu în toate tradițiile de cercetare reprezentate în *Înțelegerea practicii* — capitolele se îndreaptă spre spre o dezvoltare mai cuprinzătoare a caracterului situat social al activității în termeni compatibili teoretic.

Teoriile activității situate nu separă acțiunea, gândirea, sentimentele și valoarea de formele lor colective, cultural-istorice, de activitate localizată, interesată, conflictuală, semnificativă. Teoria cognitivă tradițională este „distanțată de experiență" și desparte mintea (care învață) de lume. Această „eliberare" din limitele înguste ale corpului și experienței imediate este respinsă din diferite temeiuri în capitolele adunate în *Înțelegerea practicii* în favoarea relațiilor mai complexe dintre persoană și lume. Ideea de învățare ca achiziție cognitivă — a faptelor, cunoștințelor, strategiilor de rezolvare a problemelor sau a aptitudinilor metacognitive — pare să se dizolve atunci când învățarea este percepută drept construirea unor versiuni prezente ale experiențelor anterioare pentru câteva persoane care acționează împreună (de ex., Hutchins 1993). Și atunci când practica științifică este văzută doar ca orice practică cotidiană (de ex., Lave 1988), devine clar că teoriile „activității situate" oferă perspective diferite asupra „învățării" și „contextelor" sale.

Participanții la conferință au convenit, în totalitate, asupra a patru premise referitoare la cunoaștere și învățarea prin practică:

1. Cunoașterea trece întotdeauna prin construiri și transformări atunci când e folosită.
2. Învățarea este un aspect integral al activității mundane din orice moment. Faptul că apare un proces de învățare nu este deloc problematic.
3. Ceea ce este învățat e întotdeauna problematic și complicat.
4. Achiziția cunoașterii nu este o simplă chestiune de însușire a cunoașterii; mai degrabă lucrurile presupuse a fi categorii naturale, precum „conținuturile de cunoaștere", „cei care

învață", și „transmiterea culturală", necesită o reconceptualizare ca produse culturale, sociale.

Trebuie menționat faptul că ideea de artizanat, așa cum apare în multe dintre capitole, se aseamănă foarte puțin cu sarcinile la scară mică de rezolvare a problemelor din cercetarea cognitivă a învățării. Confecționarea unei ustensile de gătit și participarea la lucrările unui comitet de evaluare universitară națională sunt forme substanțiale și semnificative de activitate. În toate cazurile, munca descrisă capătă un sens din interconexiunile mai vaste cu alte sisteme de activitate.

Relațiile cu trecutul teoriei: câteva paradoxuri și tăceri ale teoriei cognitive

Tăcerile și paradoxurile sunt generate de orice problematică teoretică: există de fiecare dată întrebări care nu pot fi puse și probleme pentru care nu este posibilă de principiu nicio rezolvare. Teoria cognitivă tradițională este încercată de cel puțin patru asemenea probleme. Ele țin de diviziunile convenționale dintre învățare și ceea ce nu e (sau nu ar trebui să fie) învățare. Rezolvările acestor dificultăți au fost anticipate în cele patru premise referitoare la cunoașterea și învățarea prin practică menționate mai devreme. Aceste probleme includ, în primul rând, o presupusă diviziune între învățare și alte tipuri de activitate. În al doilea rând, atât inventarea, cât și reinventarea cunoașterii reprezintă probleme dificile pentru teoria cognitivă dacă învățarea este văzută doar ca o chestiune de achiziție a cunoașterii existente. În al treilea rând, teoria cognitivă presupune procese universale de învățare și un caracter omogen

al cunoașterii și al celor care învață (cu excepția cantității sau a capacității). Aceasta face dificilă explicarea varietății participanților și a proiectelor din orice situație de învățare. Și, în final, apare o problemă de conceptualizare a semnificației înțelegerii eronate, greșite, într-o lume eterogenă.

În primul rând, cum ar trebui deosebită „învățarea" de activitatea umană în sine? În cadrul teoriilor cognitive s-a presupus că învățarea și dezvoltarea sunt procese distincte, care nu trebuie confundate cu categoria mai generală a activității umane. Aceasta implică două afirmații teoretice vizate aici. Una spune că relațiile dintre actori și cunoașterea-prin-activitate sunt statice și nu se schimbă, cu excepția cazurilor când sunt supuse unor perioade speciale de „învățare" și „dezvoltare". Cealaltă susține că aranjamentele instituționale de inoculare a cunoașterii *sunt* circumstanțele necesare, speciale, ale învățării, separate de practicile cotidiene. Diferența poate fi în esență una profund epistemologică, între o viziune a cunoașterii drept colecție de entități reale, localizate și interiorizate în capul nostru, respectiv a cunoașterii și a învățării ca implicare în procese schimbătoare ale activității umane. În ultimul caz, „cunoașterea" devine un concept problematic, în timp ce în primul, „învățarea" este noțiunea problematică.

O a doua problemă, strâns legată de prima, se referă la concentrarea îngustată a teoriilor învățării asupra transmiterii cunoașterii existente, nespunând nimic despre inventarea noii cunoașteri în practică. Engeström (1987) susține că aceasta este o lacună centrală în teoria contemporană a învățării. Cu siguranță, orice simplă asumpție că *transmiterea*, *transferul* sau *interiorizarea* sunt descriptori potriviți pentru circulația cunoașterii în societate se confruntă cu dificultatea că sugerează o *uniformitate* a

 cunoașterii. Astfel, nu se conștientizează amprenta fundamentală a părților interesate, a activităților multiple și a diferitor scopuri și circumstanțe a ceea ce constituie „cunoaștere" într-o anumită situație sau în cadrul unei multitudini de evenimente interrelaționate. Acești termeni sugerează că oamenii se implică prima dată și cel mai mult în reproducerea cunoașterii date decât în producția unei capacități de cunoaștere ca proces flexibil de implicare în lume. Conceptualizarea lui Engeström despre modul în care oamenii învață să facă lucruri care nu au mai fost făcute elaborează ideea conform căreia zonele proximei dezvoltări sunt un fenomen mai degrabă colectiv decât unul individual, iar „noul" este o invenție colectivă în fața dilemelor și a contradicțiilor simțite care blochează continuarea activității și impun mișcare și schimbare.

Mai departe, implicarea în activitatea de învățare este mai degrabă o extindere a ceea ce cunoaștem dincolo de situația imediată, decât o repliere „metacognitivă" asupra înțelegerii noastre, gândindu-ne la propriile procese cognitive. Psihologii critici ai școlii berlineze (de ex., Dreier 1991; Holzkamp 1983) insistă asupra importanței unei distincții între experiențierea sau cunoașterea circumstanțelor imediate („gândire interpretativă", „acțiune restricționată") și procesele de gândire dincolo de situația imediată în termeni mai generali („gândire comprehensivă", „acțiune extinsă, generalizată"). Împreună, într-un proces dialectic prin care fiecare tip de cunoaștere ajută la generarea celeilalte, acestea produc o nouă înțelegere (vezi Wenger 1991).

A face și a cunoaște sunt procese creative în alt sens: ele sunt procese cu final deschis de improvizație cu resursele sociale, materiale și experiențiale disponibile. Cercetările lui Keller și Keller ilustrează acest lucru. Practicile fierarului în timp ce

creează o lingură pentru luat spuma se trag din resurse bogate de experiență, proprii și ale altora, prezente și anterioare. Dar această înțelegere a lingurii apare, de asemenea, în procesul de invenție. El nu știe ce va fi până când nu o termină. La un moment dat, lărgește o secțiune a mânerului lingurii pentru a doua oară, dar merge prea departe și, evaluându-și munca, găsește necesar să reducă din nou lățimea mânerului. „Este ca și cum el trebuie să treacă o graniță pentru a descoperi limitele potrivite ale modelului" (Keller și Keller, 1993).

Munca acelor cercetători ai inteligenței artificiale pare să aibă același caracter: Suchman și Trigg (1993) o descriu ca pe o „improvizație calificată, organizată în moduri ordonate care sunt proiectate să mențină o deschidere vie față de posibilitățile pe care le prezintă materialele disponibile". Și „analizele acțiunii situate... indică spre contingențele acțiunii practice pe care se bazează logica folosită, inclusiv în producerea și utilizarea scenariilor și a formalismelor".

Fuhrer (1993) subliniază efectele emoționale variate ale caracterului improvizațional al activității. Aceste efecte sunt poate resimțite cel mai intens de nou-veniți, dar el echivalează circumstanțele celor nou-veniți cu cele ale celor care învață în general. El insistă asupra faptului că pe lângă dimensiunile cognitive și de mediu, există o dimensiune emoțională pentru toată învățarea. El susține că:

> *într-o oarecare măsură, toate acțiunile individuale din cadrul cotidian, în special cele ale noilor veniți, sunt cumva în discrepanță față de ceea ce era așteptat; cadrul se schimbă încontinuu. Majoritatea emoțiilor din cadrul situațiilor sociale, precum stinghereala, anxietatea în fața audienței, timiditatea sau rușinea, aduc asemenea*

discrepanțe, pur și simplu pentru că aceste discrepanțe produc o stimulare viscerală. Combinarea acelei stimulări cu o cogniție evaluativă continuă produce experiența subiectivă a unei emoții.

Pornind de la aceste considerente, Fuhrer ridică întrebarea modului în care oamenii gestionează și coordonează „acțiunile variate care reies din cerințele sau scopurile cognitive, sociale și de mediu". Cei vechi, la fel ca și cei nou-veniți, încearcă să îndeplinească activitățile obișnuite în cadre stabilite, dar încearcă de asemenea să îndeplinească și multe alte scopuri, printre care și gestionarea impresiilor și „dezvoltarea relațiilor interpersonale cu ocupanții altor cadre (...) Astfel, cei nou-veniți urmăresc simultan câteva scopuri și astfel pot îndeplini simultan mai multe acțiuni".

A treia problemă, presupusa omogenitate a actorilor, scopurilor, motivelor și a activității în sine, este contestată în multe capitole, înlocuită cu asumpții destul de diferite care le subliniază caracterul eterogen. Cred că această viziune este nouă pentru discuțiile asupra învățării. Ea derivă dintr-o concentrare intensă asupra multiplicității actorilor implicați în activitate și asupra interdependențelor, conflictelor și relațiilor de putere produse astfel. Aceste viziuni sunt elaborate de câțiva autori în *Înțelegerea practicii*: Keller și Keller (1993) susțin că „scopul producției nu este monolitic, ci multifațetat (...) pe baza considerațiilor estetice, stilistice, funcționale, procedurale, financiare și academice, cât și a concepțiilor despre sine și ceilalți și a condițiilor materiale de lucru". Dreier (1993) spune că „interpretările diferitor participanți sunt bazate pe diferite poziții sociale contextuale cu diferențe inerente la nivel de posibilități, interese și perspective asupra conflictelor iscate din pricina diferitelor locații".

Suchman și Trigg (1993) descriu cercetarea în inteligența artificială ca pe un proces de artizanat organizat social constând în „meșterirea unei mașinării complexe făcute din materiale eterogene, mobilizate în serviciul dezvoltării unei teorii a minții". Iar McDermott (1993) spune că „prin aranjamentele instituționale, trebuie să luăm în considerare totul, începând de la micile probleme de la clasă până la un nivel mai larg al inegalităților din cadrul economiei politice (preferabil e să începem din ambele capete ale continuumului)". Aceste afirmații se referă la o largă varietate de relații, dar fiecare contestă cercetarea despre cunoaștere și învățare care se bazează implicit pe omogenitatea comunității, a culturii, a participanților, a motivelor lor și a semnificației evenimentelor.

Caracterul eterogen, multifocal al activității situate sugerează că aspectele conflictuale sunt un aspect omniprezent al existenței umane. Aceasta reiese dacă presupunem că oamenii din aceeași situație, oamenii care contribuie împreună la constituirea „unei situații", cunosc lucruri diferite și au interese diferite și vin din diferite straturi sociale. Dintr-o dată, asumpțiile referitoare la uniformitatea de opinie, cunoaștere și credință apar, pe de o parte, sub forma unor chestiuni de tradiție istorică și de relații complexe cu forțe societale mai mari (orice ar putea să însemne acestea — și aici avem o întrebare importantă) și, pe de altă parte, ca niște chestiuni de conformitate impusă și de violență simbolică. Analiza concentrată pe practicile conflictuale ale schimbării concepțiilor prin activitate nu pare să se focalizeze asupra adevărului sau erorii anumitor pretenții de cunoaștere. Pare mai mult să exploreze: contradicțiile asupra ceea ce este relevant; dacă și în ce măsură ceva merită cunoscut și făcut; cum să procedăm în circumstanțe ambigue; ce este convenabil

 și pentru cine; ce să facem când nu știm la ce să ne așteptăm; și cui îi pasă mai mult despre cutare și cutare subiect. Există întotdeauna conflicte de putere, așa că învățarea greșită nu poate fi înțeleasă independent de cineva care își impune, forțat, punctul de vedere. Există, bineînțeles, în același timp, și multă uniformitate și concordanță în lume. Perspectivele prezentate în acest volum dezbat asupra întrebării dacă aceasta se întâmplă întotdeauna, sau în majoritatea cazurilor, doar pentru că una dintre părți impune, subtil sau cu forța, acordul celeilalte părți.

A patra și ultima problemă se referă la „eșecul în învățare". În teoretizarea comună asupra învățării, acest lucru se presupune de obicei că rezultă din inabilitatea sau refuzul din partea unui individ de a se implica în ceva numit „învățare". Viziunea alternativă explorată mai devreme presupune că identitățile bazate pe neînvățare și „eșec" sunt procese și poziții sociale active normale. Ideea totuși, generează în continuare întrebări: Dacă eșecul este o identitate configurată social, ce rămâne de spus spus despre comiterea „erorilor"? Având în vedere că unii dintre autori oferă explicații inedite ale eșecului în a învăța, pun sub semnul întrebării semnificația „consensului" și se îndoiesc de afirmațiile conform cărora cunoașterea se desfășoară fără conflicte și fără influența intereselor participanților implicați, mai are termenul de *eroare* vreo semnificație? Răspunsul depinde de punctul de vedere specific fiecărei poziții sociale și de concepțiile (situate istoric și social) asupra acțiunii și credinței eronate. Câteva dintre capitolele din *Înțelegerea practicii* dezvoltă modalități puternice de conceptualizare a nonînvățării și a învățării greșite, situate social și istoric. Ele discută despre activitățile de nonînvățare care apar atunci când stinghereala este prea mare sau atunci când vorbim despre anxietate, despre delegitimizarea socială a

învățării sau a celui care învață și despre efectele de întârziere ale refuzării accesului învățăceilor la conexiuni între fenomenele imediate și forțele sociale mai largi, mai profunde, sau la interrelații concrete între contexte (de ex., Fuhrer 1993; Levine 1993). Mehan explorează neconcordanța vocilor în interacțiunile dintre psihologul școlar, profesor și părinte, care vorbesc „limbi" diferite — psihologice, sociologice și istorice — sau cea dintre medici și pacienți. Engeström (1987) localizează interacțiunile neproductive între pacienți și medici în nepotrivirea dintre discursurile generate istoric — mai concret, dintre registrele sau vocile biomedicale și psihosociale pe care le folosesc medicul și pacientul pentru a comunica despre problemele medicale.

Analiza lui Hutchins (1993) ridică întrebări despre zonele de comitere a erorilor din cadrul sistemelor istorice de activitate și din relațiile dintre participanți. El descrie ceea ce este posibil pentru noii navigatori să învețe prin practică în termenii partiționării sarcinii, ai intrumentelor, ai liniilor de comunicare și ai limitării și deschiderii accesului la a-i observa pe ceilalți, cu interacțiunile și uneltele lor. El susține că acestea definesc porțiunea mediului sarcinii care este accesibilă pe post de context de învățare pentru fiecare executant al sarcinii — aceasta constituie „orizontul de observabilitate" al executantului. Frecvența corectării erorilor (care face învățarea posibilă) depinde de contururile acestui orizont.

În concluzie, asumpțiile propuse aici însumează o apreciere preliminară a ceea ce înseamnă *învățare situată*. Capacitatea de cunoaștere este tot timpul mai degrabă într-o stare de schimbare decât într-una statică, în mediul sistemelor de activitate sociale, culturale și istorice în desfășurare, implicând oameni ce relaționează în moduri multiple și eterogene și ale căror poziții

sociale, interese, motive și posibilități subiective sunt diferite. Pornind de aici, ei participă la dispute asupra valorii anumitor definiții ale situației, atât în termeni imediați, cât și mai largi, considerând că producerea greșelii este o parte a activității colective de rutină la fel ca producerea expertizei medii, obișnuite.

Bibliografie

Davidov, V.V. și Radzhikovskii, L.A. (1985). Vîgotski's theory and the activity-oriented approach in psychology. În J.V. Wertsch (editori), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35–65). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dreier, O. (1991). Client interests and possibilities in psychotherapy. În C.W. Tolman și W. Maiers (editori), *Critical psychology: Contributions to an historical science of the subject* (pp. 196–211). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dreier, O. (1993). Re-searching psychotherapeutic practice. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Fuhrer, U. (1993). Behaviour setting analysis of situated learning: The case of newcomers. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity*

and context. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hutchins, E. (1993). Learning to navigate. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Keller, C. și Keller, J.D. (1993). Thinking and acting with iron. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J. și Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Levine, H.G. (1993). Context and scaffolding in developmental studies of mother–child problem-solving dyads. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Suchman, L.A. și Trigg, R.H. (1993). Artificial intelligence as craftwork. În S. Chaiklin și J. Lave (editori), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1991). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible.* Teză de doctorat nepublicată, Universitatea din California, Irvine.

CAPITOLUL 15

O teorie socială a învățării

ETIENNE WENGER

Americanul Etienne Wenger s-a născut în regiunea francofonă a Elveției și, în tinerețe, a locuit timp de trei ani în Hong Kong. Mai târziu a studiat tehnologia informațională în Elveția și în Statele Unite, absolvind doctoratul prin scrierea unei disertații despre inteligența artificială. Apoi, timp de zece ani, a fost cercetător la Institutul pentru Cercetări Educaționale din Palo Alto, California și, pe la sfârșitul acestei perioade, a publicat, alături de Jean Lave, bine cunoscuta carte Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Învățarea situată: participarea periferică legitimă) *din 1991. Această carte a lansat, de asemenea, și conceptul de „comunități de practică" înțelese ca mediu al învățării importante, termen pe care Wenger l-a cimentat în 1998, momentul apariției cărții sale* Communities of Practice: Learning, meaning, and identity (Comunități de practică: învățare, semnificație și identitate). *Următorul capitol este format din secvența programatică a introducerii acelei cărți și dintr-o notă în care Wenger oferă o descriere a înțelegerii sale despre alte abordări importante ale învățării.*

Instituțiile noastre, în măsura în care tratează explicit problemele învățării, sunt în mare parte bazate pe asumpția potrivit căreia învățarea este un proces individual, are un început și un sfârșit, e clar distinctă de restul activităților noastre și este rezultatul predării. Totul s-ar reduce deci la a organiza săli de clasă în care elevii — ocrotiți de distragerile participării lor la lumea din afară — pot acorda atenție profesorului sau se pot concentra asupra exercițiilor. Proiectăm programe de instruire bazate pe calculator, care îi conduc pe elevi prin sesiuni individualizate care acoperă mormane de informație și exerciții. Pentru a evalua învățarea, folosim teste cu care studenții se luptă într-o bătălie individuală, în care cunoașterea trebuie demonstrată în afara contextului și în care colaborarea este considerată o trișare. În consecință, o mare parte din predarea și instruirea instituționalizată este percepută de pretinșii elevi ca fiind irelevantă și cei mai mulți dintre noi ieșim din acest proces simțind că învățarea este plictisitoare și grea, și că nu prea suntem făcuți pentru asta.

Însă cum ar fi dacă am adopta o perspectivă diferită, una în care ar plasa învățarea în contextul experienței noastre trăite de participare la lume? Ce-ar fi dacă am presupune că învățarea este o parte la fel de importantă a naturii umane precum hrănirea sau somnul, că ea susține viața și este inevitabilă, și că — dacă ni se oferă o șansă — putem fi destul de buni la asta? Și ce-ar fi dacă, în plus, am presupune că învățarea este, în esența sa, un fenomen social fundamental, care ne reflectă propria natură profund socială ca ființe umane capabile de cunoaștere? Ce fel de înțelegere ar produce o asemenea perspectivă asupra

modului în care are loc învățarea și asupra elementelor de care este nevoie pentru a fi sprijinită? În acest capitol, voi încerca să dezvolt o asemenea perspectivă.

O perspectivă conceptuală: teorie și practică

Sunt multe tipuri diferite de teorii ale învățării. Fiecare accentuează diverse aspecte ale învățării și fiecare este utilă pentru diferite scopuri. Într-o oarecare măsură, aceste diferențe de accent reflectă o concentrare deliberată asupra unei porțiuni a problemei multidimensionale a învățării și, într-o oarecare măsură, ele reflectă diferențe fundamentale în asumpțiile despre natura cunoașterii, a ceea ce cunoaștem, a celor care cunosc și, prin urmare, despre ceea ce contează în învățare. (Pentru cei interesați, câteva dintre aceste teorii, cu o scurtă descriere pentru fiecare, sunt ilustrate într-o notă la sfârșitul acestui capitol.)

Tipul de teorie socială a învățării pe care îl propun nu este un substitut pentru alte teorii ale învățării care tratează aspecte diferite ale problemei. Dar are propriul său set de asumpții și propriul focus. În acest context, teoria constituie un nivel coerent de analiză și produce un cadru conceptual din care să derive un set coerent de principii generale și recomandări pentru înțelegerea și facilitarea învățării.

Asumpțiile mele despre ceea ce contează în ce privește învățarea și despre natura cunoașterii, ceea ce cunoaștem și cei care cunosc pot fi rezumate după cum urmează. Pornesc de la patru premise:

- Suntem ființe sociale. Departe de a fi un adevăr banal, acest fapt este un aspect central al învățării.

- Cunoașterea ține de competența văzută în relație cu activitățile valorizate — precum cântatul corect, descoperirea faptelor științifice, repararea mașinăriilor, scrierea poeziilor, purtarea convivială, creșterea ca băiat sau ca fată și așa mai departe.
- A cunoaște ține de participarea în urmărirea activităților de acest gen, adică de implicarea activă în lume.
- Semnificația — abilitatea noastră de a experienția lumea și implicarea noastră cu sens în lume — este până la urmă ceea ce învățarea trebuie să producă.

Ca o reflecție a acestor asumpții, această teorie se concentrează în primul rând pe învățarea ca participare socială.

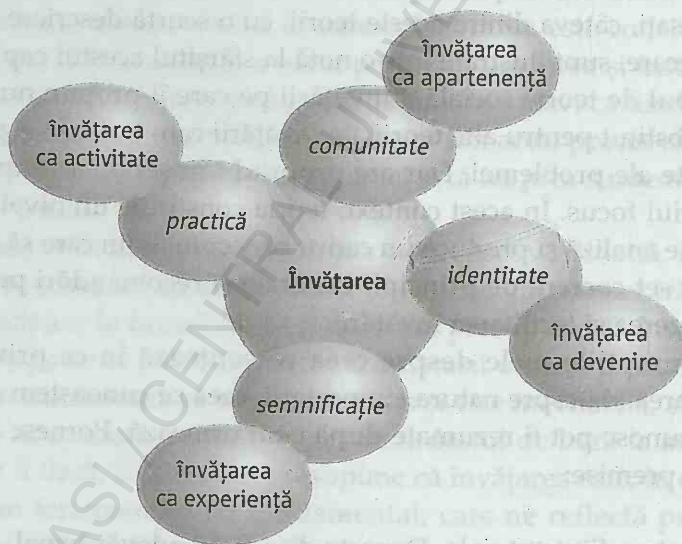


Figura 15.1 Componentele teoriei sociale a învățării: o schemă provizorie

Participarea se referă aici nu doar la procese locale de implicare în anumite activități cu anumiți oameni, ci la un proces mai cuprinzător de a fi participanți activi în *practicile* comunităților sociale și de a construi *identități* în relație cu aceste comunități. Participarea într-un grup pe terenul de joacă sau lucrul într-o echipă, de exemplu, este atât o formă de acțiune, cât și una de apartenență.

Acest tip de participare nu modelează doar ceea ce facem, ci și cine suntem și modul în care interpretăm ceea ce facem.

O teorie socială a învățării trebuie, așadar, să integreze componentele necesare pentru a caracteriza participarea socială ca pe un proces de a învăța și a cunoaște. Aceste componente, ilustrate în Figura 15.1, includ:

- *semnificația*: un mod de a vorbi despre abilitatea noastră (schimbătoare) — individuală și colectivă — de a ne experiența viața și lumea ca având un sens;
- *practica*: un mod de a vorbi despre resursele istorice și sociale, cadrele și perspectivele comune care pot susține o implicare mutuală în acțiune;
- *comunitatea*: un mod de a vorbi despre configurațiile sociale în cadrul cărora întreprinderile noastre sunt considerate relevante, iar participarea noastră este văzută ca un semn de competență.
- *identitatea*: un mod de a vorbi despre modul în care învățarea schimbă ceea ce suntem și creează istorii personale în contextul comunităților noastre.

În mod evident, aceste elemente sunt profund interconectate și reciproc definitorii. De fapt, uitându-ne la Figura 15.1, am

 putea schimba fiecare dintre cele patru componente periferice cu învățarea, le-am putea plasa pe fiecare în centru ca punct focal, și figura tot ar avea sens.

Așadar, atunci când folosesc conceptul de „comunitate de practică" în titlul cărții, de fapt îl folosesc ca punct de intrare într-un cadru conceptual mai larg pentru care este un element constitutiv. Puterea analitică a conceptului constă în faptul că integrează componentele din Figura 15.1 referindu-se la o experiență familiară.

Peste tot există comunități de practică

Toți aparținem unor comunități de practică. Acasă, la locul de muncă, la școală, în pasiunile noastre — aparținem în orice moment de un număr de comunități de practică. Iar comunitățile de practică de care aparținem se schimbă în decursul vieții. De fapt, aceste comunități există peste tot.

Familiile se străduiesc să ofere un mod de viață primitor. Acestea își dezvoltă propriile practici, rutine, ritualuri, artefacte, simboluri, convenții, povești și istorii. Membrii familiei se urăsc și se iubesc între ei; sunt de acord sau nu sunt de acord. Fac ce trebuie pentru a merge înainte. Chiar și atunci când familiile se destramă, membrii creează moduri de a se descurca unii cu alții. Supraviețuirea împreună este o activitate importantă, fie că supraviețuirea constă în căutarea hranei și a adăpostului, sau în cucerirea unei identități viabile.

Angajații își organizează viețile cu colegii și clienții lor pentru a-și face bine treaba. Astfel, ei își dezvoltă ori își mențin un sentiment de sine cu care pot trăi, se pot distra puțin și pot îndeplini cerințele angajatorilor și clienților lor. Nu contează care este

descrierea oficială a postului lor, ei creează o practică prin care să poată face ceea ce trebuie făcut. Deși salariații pot fi angajați pe bază de contract de o instituție mare, în practica de zi cu zi ei lucrează cu — și, într-un fel, pentru — un grup mult mai restrâns de oameni și comunități.

Elevii se duc la școală și, în timp ce se reunesc pentru a face față în modul propriu programului constrângător al instituției și misterelor tulburătoare ale vârstei lor, comunitățile de practică încolțesc peste tot — atât în sala de clasă, cât și pe terenul de joacă, atât în mod oficial, cât și în ascunzișuri. Și în ciuda programei școlare, a disciplinei și a prelegerilor, învățarea cu cea mai mare putere transformatoare personală se dovedește a fi învățarea care implică apartenența la aceste comunități de practică.

În garaje, trupele repetă aceleași melodii pentru încă o cântare la o nuntă. În mansarde, entuziaștii radioamatori devin parte a grupurilor mondiale de comunicare. În anticamera bisericilor, alcoolicii care se recuperează merg la întâlnirile lor săptămânale pentru a găsi curajul să rămână treji. În laboratoare, oamenii de știință corespondează cu colegii lor, apropiați și îndepărtați, pentru a avansa în cercetările lor. În cadrul rețelei mondiale de calculatoare, oamenii se adună în spații virtuale și dezvoltă moduri împărtășite de a-și urmări interesele comune. În birouri, utilizatorii de calculatoare de bazează unii pe alții pentru a face față complexității sistemelor obscure. În cartiere, tinerii se adună pentru a-și configura viața din stradă și sentimentele lor de sine.

Comunitățile de practică sunt o parte integrantă din viețile noastre cotidiene. Ele sunt atât de informale și atotpătrunzătoare, încât rareori li se acordă o atenție explicită, dar cumva sunt totuși destul de familiare. Deși termenul poate fi nou, experiența

 descrisă nu este nouă. Majoritatea comunităților de practică nu au o denumire și nu eliberează legitimații de membru. Totuși, dacă ne gândim la propria viață din această perspectivă pentru un moment, putem cu toții să ne construim o imagine destul de bună a comunităților de practică de care aparținem acum, a celor de care am aparținut în trecut și a celor de care ne-ar plăcea să aparținem în viitor. Avem de asemenea o idee destul de clară despre cei care aparțin de comunitățile noastre de practică și din ce motiv fac parte din ele, chiar dacă apartenența este rareori explicitată într-un registru sau pe o listă de criterii de calificare. Mai mult, putem probabil să distingem câteva comunități de practică în care suntem membri de bază, dar și un număr mai mare de comunități în care avem o participare mai periferică.

Din toate aceste puncte de vedere, conceptul de comunitate de practică nu ne este străin. Prin explorarea sa mai sistematică, intenționez doar să-l accentuez, să-l fac mai folositor ca instrument de gândire. În acest demers, familiaritatea lui mă va ajuta mult. Articularea unui fenomen familiar este o șansă de a ne stimula intuițiile: de a le aprofunda și a le extinde, de a le examina și a le regândi. Perspectiva care rezultă nu este străină și totuși poate arunca o lumină nouă asupra lumii noastre. Din acest punct de vedere, conceptul de comunitate de practică nu este nici nou, nici vechi. Are atât caracterul revelator de noutate, cât și familiaritatea uitată a evidenței — dar poate că acesta este un semn al unor intuiții revelatorii.

A regândi învățarea

Focalizarea asupra actului participării are implicații vaste pentru ceea ce este necesar pentru a înțelege și a susține învățarea:

- Pentru *indivizi*, aceasta înseamnă că învăţarea este o problemă de implicare și de contribuție la practicile comunităților lor.
- Pentru *comunități*, aceasta înseamnă că învățarea este o problemă de perfecționare a practicilor lor și de asigurare a noilor generații de membri.
- Pentru *organizații*, aceasta înseamnă o problemă de susținere a comunităților de practică interconectate, fapt prin care organizația știe ce anume știe și astfel devine eficientă și valoroasă ca organizație.

În acest sens, învățarea nu este o activitate izolată. Nu este ceva ce facem când nu facem nimic altceva sau ceva din care ne oprim când facem altceva. Sunt perioade în viețile noastre când învățarea este intensificată: când contextele ne zdruncină sentimentul familiarității, când suntem încercați dincolo de capacitatea noastră de a răspunde, când ne dorim să ne implicăm în practici noi și căutăm să ne alăturăm la comunități noi. Sunt de asemenea și perioade când societatea ne plasează explicit în situații în care învățarea devine problematică și necesită atenția noastră: frecventăm cursuri, memorăm, susținem examene și primim o diplomă. Și sunt perioade când învățarea survine spontan: un copil murmură primul cuvânt, avem o revelație subită atunci când o remarcă a cuiva ne oferă o verigă lipsă, suntem recunoscuți în sfârșit ca un membru deplin al comunității. Dar situațiile care aduc învățarea în atenție nu sunt neapărat cele în care învățăm cel mai mult sau cel mai profund. Aceste evenimente de învățare pe care le putem indica sunt poate mai mult ca niște erupții vulcanice a căror explozii ne arată doar un moment dramatic din activitatea continuă a Pământului. Învățarea este

ceva ce ne putem asuma — chiar dacă o înțelegem sau nu, chiar dacă ne place modul în care decurge sau nu, chiar dacă învățăm să repetăm trecutul sau să ne debarasăm de el. Chiar și eșecul de a învăța ce anume e dezirabil într-o anumită situație implică învățarea a altceva în loc.

Pentru mulți dintre noi, conceptul de învățare evocă imediat imagini cu săli de clasă, sesiuni de antrenamente, profesori, manuale, teme de casă și exerciții. Totuși, în experiența noastră, învățarea este o parte integrantă a vieților noastre cotidiene. Este o secvență a participării noastre în comunitățile și organizațiile noastre. Problema nu este că nu știm asta, ci mai degrabă că nu avem moduri foarte sistematice de a vorbi despre această experiență familiară. Deși tema cărții *Comunități de practică* acoperă în mare parte lucruri știute într-un fel de toată lumea, este esențial să ai un vocabular sistematic pentru a vorbi despre aceasta. Un vocabular adecvat este important pentru că noțiunile pe care le folosim pentru a înțelege lumea ne direcționează atât percepția, cât și acțiunile. Suntem atenți la ceea ce ne așteptăm să vedem, auzim ceea ce putem localiza în înțelegerea noastră și acționăm în concordanță cu modul nostru de a vedea lumea.

Deși se poate presupune că învățarea are loc oricum, societățile moderne au ajuns să o vadă ca pe un motiv de îngrijorare — în tot felul de moduri și dintr-o mulțime de motive diferite. Dezvoltăm programe educaționale naționale, programe ambițioase de formare corporatistă, sisteme complexe de școlarizare. Vrem să impulsionăm învățarea, să preluăm conducerea ei, să o direcționăm, să o accelerăm, să o cerem sau chiar să încetăm pur și simplu să-i mai stăm în cale. În orice caz, vrem să facem ceva în legătură cu ea. Prin urmare, perspectivele

noastre asupra învățării contează: ce gândim despre învățare influențează locurile în care o recunoaștem, la fel și ceea ce facem atunci când decidem că trebuie să facem ceva în legătură cu ea — în calitate de indivizi, în calitate de comunități și în calitate de organizații.

Dacă înaintăm fără a reflecta asupra asumpțiilor noastre fundamentale despre natura învățării, riscăm din ce în ce mai mult să avem concepții cu ramificații care induc în eroare. Într-o lume care se schimbă și devine interconectată tot mai complex într-un ritm accelerat, preocupările pentru învățare sunt cu siguranță justificate. Dar poate că mai mult decât învățarea în sine, *concepția* noastră despre învățare este cea care necesită o atenție urgentă atunci când alegem să interferăm cu ea în măsura în care o facem astăzi. Desigur, cu cât mai mult ne preocupăm de orice fel de model, cu atât mai profunde sunt efectele discursurilor noastre asupra temei pe care vrem s-o abordăm. Cu cât mai departe ținteşti, cu atât mai mult contează o greșeală inițială. Cu cât devenim mai ambițioși în încercările de a ne organiza viețile și mediul înconjurător, cu atât mai departe vor merge implicațiile perspectivelor, teoriilor și credințelor noastre. Cu cât ne asumăm mai multă responsabilitate pentru viitorul nostru la scale din ce în ce mai mari, cu atât mai imperativ devine să reflectăm asupra perspectivelor care ne ghidează activitățile. O implicație-cheie a încercărilor noastre de a organiza învățarea este că trebuie să reflectăm mai atenți la propriile noastre discursuri asupra învățării și la efectele lor asupra modurilor în care proiectăm învățarea. Propunând un cadru care consideră învățarea în termeni sociali, sper să contribui la această nevoie urgentă de reflecție și regândire.

O perspectivă nu este o rețetă; ea nu îți spune pur și simplu ce să faci. Mai degrabă, ea acționează ca un ghid referitor la ceea ce trebuie să fii atent, la ce dificultăți să te aștepți și la cum să abordezi problemele.

- Dacă eu cred că, de exemplu, cunoașterea este alcătuită din bucăți de informație stocate explicit în creier, atunci are sens să împachetez această informație în unități bine proiectate, să adun potențialii beneficiari ai acestei informații într-o sală de clasă unde sunt perfect liniștiți și izolați de orice distragere și să le livrez această informație pe cât de succint și de articulat posibil. Din această perspectivă, ceea ce a ajuns să fie un model clasic al evenimentului de învățare pare să aibă sens: un profesor predă o materie, fie într-o școală, fie într-un centru corporatist de formare, fie în camera din spate a unei biblioteci. Dar dacă noi credem că informația stocată în moduri explicite este doar o mică parte a cunoașterii, și că orice cunoaștere implică în primul rând o participare activă în comunitățile sociale, atunci formatul tradițional nu mai pare așa de productiv. Ce pare promițător sunt modurile inventive de a implica elevii în practici semnificative, de a le asigura accesul la resursele care le sporesc participarea, de a le deschide orizonturile astfel încât ei să se poată așeza pe traiectorii de învățare cu care se pot identifica, și de a-i implica în acțiuni, discuții și reflecții care chiar contează pentru comunitățile pe care ei le valorizează.
- Similar, când credem că oamenii productivi din organizații sunt cei care pun sârguincioși în practică procesele

organizaționale și că esența performanței organizaționale este, așadar, definirea unor procese din ce în ce mai eficiente și mai detaliate prin care acțiunile oamenilor să fie dinainte stabilite, atunci are sens să proiectăm și să reproiectăm aceste procese în moduri abstracte și apoi să le implementăm. Dar când credem că oamenii din organizații contribuie la scopurile organizaționale prin participarea inventivă în practici care nu pot fi captate vreodată în totalitate de procesele instituționalizate, atunci vom minimaliza organizarea strictă, suspectând că prea multă rigiditate ar descuraja acea inventivitate care face ca practicile să fie eficiente. Va trebui să ne asigurăm că organizațiile noastre reprezintă contexte în cadrul cărora comunitățile care dezvoltă aceste practici pot să prospere. Va trebui să valorizăm munca de construire a comunităților și să ne asigurăm că participanții au acces la resursele necesare pentru a învăța lucrurile de care au nevoie pentru a acționa și a lua decizii care implică în totalitate propria lor expertiză.

Dacă toate acestea par de bun-simț, atunci trebuie să ne întrebăm de ce instituțiile noastre par atât de des că nici măcar încearcă să producă aceste rezultate, ci lucrează împotriva lor cu un zel asiduu. Desigur, o parte din vină poate fi atribuită în mod justificat conflictelor de interese, luptelor de putere și chiar răutății umane. Dar acesta este un răspuns prea simplu și exagerat de pesimist. Trebuie să ținem minte de asemenea că instituțiile noastre sunt niște modele și că modelele noastre sunt ostaticii înțelegerilor, perspectivelor și teoriilor noastre. În acest sens, teoriile noastre sunt foarte practice pentru că surprind nu doar modurile în care acționăm, ci și — poate cel mai

 important atunci când modelul implică sisteme sociale — modurile în care ne justificăm acțiunile în fața noastră și unii în fața altora. Într-un context instituțional, este dificil să acționezi fără a-ți justifica acțiunile în discursul instituției.

O teorie socială a învățării nu este așadar exclusiv un demers academic. În timp ce perspectiva sa ne poate influența desigur cercetările academice, este de asemenea relevantă și pentru acțiunile noastre zilnice, politicile noastre și sistemele tehnice, organizaționale și educaționale pe care le proiectăm. Un nou cadru conceptual de a considera învățarea este astfel valoros nu doar pentru teoreticieni, ci pentru noi toți — profesori, elevi, părinți, tineri, soți, practicieni în sănătate, pacienți, șefi, muncitori, legislatori, cetățeni — care, într-un fel sau altul, trebuie să facem pași pentru a încuraja învățarea (a noastră și a celorlalți) în relațiile noastre, în comunitățile noastre și în organizațiile noastre. În acest spirit, cartea *Comunități de practică* a fost scrisă atât de teoreticianul, cât și de practicianul din mine.

Notă

Nu susțin că o perspectivă socială, cum e cea propusă aici, spune tot ce este de spus despre învățare. Viziunea mea consideră ca subînțelese dezvoltările biologice, neuropsihologice, culturale, lingvistice și istorice care au făcut posibilă experiența noastră umană. Nici nu afirm că asumpțiile care stau la baza abordării mele sunt incompatibile cu cele ale altor teorii. Nu este suficient spațiu aici pentru a intra în prea multe detalii, dar, pentru contrast, este util să menționăm temele și focalizarea pedagogică și din alte teorii, pentru a schița peisajul în care este situată această perspectivă.

Învățarea este o preocupare naturală pentru cei care studiază funcțiile *neurologice*.

- Teoriile neuropsihologice se concentrează asupra mecanismelor biologice ale învățării. Ele informează despre limitele și ritmurile fiziologice și despre problemele de stimulare și optimizare a proceselor memoriei (Edelman 1993; Sylwester 1995).

În mod tradițional, învățarea a fost domeniul teoriilor *psihologice*.

- Teoriile *comportamentale* se focalizează pe modificarea comportamentului prin perechi de stimul–răspuns și prin întăriri selective. Concentrarea lor pedagogică este asupra controlului și răspunsului adaptativ. Pentru că ignoră complet aspectele legate de semnificații, utilitatea lor se dovedește în cazurile în care abordarea problemelor de relevanță socială este imposibilă sau neconcludentă, ca în cazul automatismelor, a disfuncționalităților sociale severe sau a dresării animalelor (Skinner 1974).
- Teoriile *cognitive* se focalizează pe structurile cognitive interioare și văd învățarea ca pe o serie de transformări în cadrul acestor structuri cognitive. Concentrarea lor pedagogică este asupra procesării și transmiterii de informații prin comunicare, explicare, recombinare, contrast, deducție și rezolvare de probleme. Ele sunt utile pentru a proiecta secvențe de material conceptual pe baza structurilor de informații existente. (Anderson 1983; Wenger 1987; Hutchins 1995).
- Teoriile *constructiviste* se focalizează pe procesele prin care cei care învață își construiesc propriile structuri mentale atunci

când interacționează cu mediul. Concentrarea lor pedagogică este orientată spre sarcină. Ele favorizează activitățile practice, autoreglate, orientate spre modelare și descoperire. Ele sunt utile pentru structurarea mediilor de învățare (cum sunt lumile simulate), pentru a permite construirea anumitor structuri conceptuale prin implicarea în sarcini autodirecționate (Piaget 1976; Papert 1980).

- Teoriile *învățării sociale* iau în considerare interacțiunile sociale, dar tot dintr-o perspectivă predominant psihologică. Ele se concentrează asupra relațiilor interpersonale care implică imitarea și modelarea, și astfel se focalizează asupra studiului proceselor cognitive prin care observația poate deveni o sursă de învățare. Ele sunt utile pentru a înțelege mecanismele detaliate de procesare a informației, mecanisme prin care interacțiunile sociale afectează comportamentul (Bandura 1977).

Unele teorii se îndepărtează de o abordare exclusiv psihologică, dar dintr-un punct de vedere diferit de al meu.

- Teoriile *activității* se focalizează pe structura activităților ca entități constituite istoric. Concentrarea lor pedagogică este pe stabilirea unei punți de legătură între caracterul istoric al unei activități și stadiul de dezvoltare al unei persoane în ceea ce privește acea activitate — de exemplu, să fie anulată discrepanța dintre stadiul curent al unei limbi și abilitatea unui copil de a vorbi acea limbă. Scopul este de a defini o „zonă a proximei dezvoltări" în care învățăceii ce sunt ajutați pot executa o activitate pe care nu ar fi putut s-o execute singuri (Vîgotski 1934; Wertsch 1985; Engeström 1987).

- Teoriile *socializării* se focalizează pe obținerea calității de membru pentru nou-veniți într-un cadru funcționalist în care a fi acceptat ca membru este definit ca interiorizare a normelor acelui grup social (Parsons 1962). După cum am spus, există o diferență subtilă între imitarea și internalizarea normelor de către indivizi și construirea de identități în cadrul comunităților de practică.
- Teoriile *organizaționale* sunt preocupate atât de modurile în care indivizii învață în contexte organizaționale, cât și de modurile în care se poate spune că organizațiile sunt capabile de învățare. Concentrarea lor pedagogică este asupra sistemelor, structurilor și politicilor organizaționale și asupra formelor instituționale ale memoriei (Argyris și Schön 1978; Senge 1990; Brown 1991; Brown și Duguid 1991; Hock 1995; Leonard-Barton 1995; Nonaka și Takeuchi 1995; Snyder 1996).

Bibliografie

Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Argyris, C. și Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, J.S. (1991). Research that reinvents the corporation. *Harvard Business Review*, ianuarie–februarie, pp. 102–11.

Brown, J.S. și Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view

of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1): pp. 40–57.

Edelman, G. (1993). *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Books.

Engeström, Y. (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Hock, D.W. (1995). The chaordic century: The rise of enabling organizations. Governors State University Consortium and The South Metropolitan College/University Consortium, University Park, IL.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.

Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.

Nonaka, I. și Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.

Parsons, T. (1962). The *Structure of Social Action*. New York: Free Press.

Piaget, J. (1976). *Construirea realului la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.

Snyder, W. (1996). Organization, learning and performance: An exploration of the linkages between organization learning, knowledge, and performance. Teză de doctorat, University of Southern California, Los Angeles.

Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator»s Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vîgotski, L.S. (1934). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wenger, E. (1987). *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1985). *Vîgotski and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Învățarea tranzițională și consilierea reflexivă pentru carieră

A învăța pentru a te angaja

DANNY WILDEMEERSCH ȘI VEERLE STROOBANTS

Danny Wildemeersch, profesor la Universitatea Catolică din Leuven (Belgia), este un om de știință bine cunoscut în cercetarea europeană referitoare la educația tinerilor și a adulților. El manifestă un interes special pentru activitățile educaționale și de învățare în mișcările, inițiativele și organizațiile locale implicate în excluziunea socială, participare politică, dezvoltare sustenabilă etc. Pe parcursul a zece ani, din 1993 până în 2003, el a lucrat împreună cu doi cercetători mai tineri, Veerle Stroobants și Marc Jans, printre alții, în cadrul unui proiect internațional de cercetare în Uniunea Europeană, investigând îndeaproape situația și posibilitățile tinerilor social-vulnerabili din șase țări europene. Cercetarea a condus la diferite contribuții, inclusiv la cartea Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion? (Tinerii șomeri și excluziunea socială în Europa: Învățare pentru incluziune?) *(Weil, Wildemeersch*

și Jansen, 2005). Următorul capitol este scris de Wildemeersch și Stroobants și prezintă un cadru teoretic al învățării tranziționale, construit pe baza lucrării de disertație a lui Stroobants (2001) și pe rezultatele cercetării europene. Câteva dintre aceste observații au fost prezentate în anul 2001 în articolul „Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning" [Să înțelegem învățarea pentru muncă: Spre un cadru al învățării tranziționale] scris de Stroobants, Jans și Wildemeersch în International Journal of Lifelong Education.

Introducere

În această contribuție privim înapoi la ultimii zece ani de cercetare în care am încercat să interpretăm procesele învățării tranziționale care au loc în contextul diferitor tipuri de practici educaționale, de formare și de îndrumare, în special în cazul oamenilor care întâmpină dificultăți în găsirea sau menținerea unui loc de muncă. Unul dintre rezultatele acestei cercetări reprezintă un cadru care ne ajută să interpretăm condițiile schimbătoare ale proceselor individuale de învățare și ale practicilor educaționale pe fondul transformărilor din societatea din ziua de azi. Diferiți observatori descriu schimbările din societatea de azi în termenii individualizării. Se spune despre indivizi că sunt în același timp liberi, constrânși și responsabili să facă alegeri adecvate și să ia decizii referitoare la propriile vieți personale și profesionale. Asemenea procese de individualizare cresc nevoia pentru reflexivitate individuală și socială. Prin urmare, procesele de individualizare merg împreună cu dezvoltările interrelaționate din învățarea oamenilor, pe de o parte, și cu provocările la adresa modelelor și practicilor educaționale,

 pe de altă parte. Oamenii sunt puși în fața sarcinii de a-și dezvolta biografii autoreflexive pentru a anticipa și a face față circumstanțelor schimbătoare (Beck 1992; Giddens 1991). Între timp, practicienii din educație trebuie să reconsidere reflexiv rolul lor în calitate de consilieri în carieră, adică de facilitatori ai acestei învățări a schimbării personale și sociale.

Nu ne dorim să interpretăm aceste dezvoltări exclusiv în termenii proceselor de individualizare. Aliniindu-ne diverselor teorii care încearcă să evite determinismul structural unilateral sau voluntarismul naiv (Giddens 1984; Bourdieu 1990; Hodkinson și Sparkes 1997), noi susținem că biografiile reflexive nu doar că ar putea să permită oamenilor să se adapteze condițiilor care se schimbă rapid, ci și că astfel vor putea găsi răspunsuri alternative, individualizate pentru condițiile schimbătoare și influențele contextul social (Alheit 1995; Fischer-Rosenthal 1995; Biesta 2006). Din acest punct de vedere, noi credem că practicile educaționale, la fel ca cercetarea pedagogică, pot și chiar ar trebui să aibă contribuția lor. Teoria învățării tranziționale pe care o prezentăm aici (vezi și Stroobants *et al.* 2001) este un cadru descriptiv și explicativ care are scopul de a înțelege procesele de învățare ale indivizilor în relație cu munca și participarea lor la inițiativele de educare a adulților și de formare continuă. Suntem convinși că această teorie a învățării tranziționale va fi utilă în sprijinirea procesului de luare a deciziilor al profesionistului reflexiv despre al cărui rol se spune că este incredibil de schimbător în ziua de azi, trecând din poziția de „legislator" la poziția de „interpret" (Bauman 1987). Din acest motiv, o înțelegere autentică a modului în care învățarea este relaționată cu biografia persoanei este de o importanță maximă.

În anul 1998 am demarat primul proiect internațional de cercetare în educație, formare și îndrumare a tinerilor șomeri (Wildemeersch 2001). Pe parcursul acestui proiect și după terminarea lui, când am scris o carte despre observațiile noastre, am remarcat schimbări semnificative în discursurile politicilor sociale (Weil *et al.* 2005; Wildemeersch și Weil 2008). Denumirea și încadrarea programelor pentru tinerii șomeri ca „practici de activare" au devenit din ce în ce mai vizibile. Pe parcursul deceniului trecut, în discursurile politicilor sociale din toată Europa a devenit mai proeminentă o aplecare asupra cetățenilor activi, oamenilor activi în căutarea unui loc muncă, cetățenilor activi de vârsta a treia, comunităților active și stării active de bunăstare. În acest context, indivizii trebuie să-și asume o responsabilitate activă pentru propria învățare și angajare în câmpul muncii și pentru bunăstarea comunității. În paralel, o abordare mai „centrată pe client" față de șomeri a generat moduri de activare accentuat „umaniste" în care consilierea individuală, îndrumarea vocațională și monitorizarea continuă sunt cele mai importante principii. Practicienii în activare sunt în ziua de azi foarte conștienți de faptul că toți clienții lor — șomeri precum tinerii, femeile și șomerii de lungă durată — au nevoie mai degrabă de tratamente și abordări speciale, decât standardizate. Majoritatea practicienilor conștientizează, deși în măsuri diferite în cadrul proiectelor pe care le-am studiat, faptul că e esențială o abordare caracterizată de comunicarea deschisă și de înțelegere, de acceptarea lumii în care trăiește clientul și de o atitudine respectuoasă. Cercetarea noastră a arătat că ei favorizează ceea ce noi am denumit formele „reflexive" de activare. Totuși, după

 cum vom observa mai târziu în cadrul acestor practici, activarea reflexivă este câteodată teoria îmbrățișată declarativ, în timp ce activarea restrictivă este teoria pusă în practică (Argyris și Schön 1978).

Mai mult decât atât, activarea reflexivă implică nevoia de a echilibra respectul pentru singularitatea adulților tineri, pe de o parte, cu cerințele de pe piața muncii pe de altă parte. Echilibrul ideal pare să fie diferit pentru fiecare individ în parte. Această tensiune face practica activării destul de delicată și câteodată chiar frustrantă, necesitând o reflexivitate atentă din partea consilierului în carieră. Aceasta presupune ca profesioniștii și tinerii să interpreteze împreună și să negocieze posibilitățile și limitările anumitor strategii de activare, având în vedere atât natura complexă a piețelor muncii și a politicilor sociale, cât și contextul relațiilor ambivalente dintre tineri și profesioniști. Respectul pentru individualitatea tinerilor îi conduce inevitabil pe consilierii vocaționali spre o abordare biografică. Ei trebuie să construiască acțiuni concrete bazate pe interpretări nesigure. Rezolvarea problemelor în practică este o activitate reflexivă a unui „profesionist-interpret" (Wildemeersch, 2000).

> *Interpretarea și negocierea din această perspectivă constituie un proces cu final deschis. Profesioniștii folosesc informațiile care reies din tensiunile dintre lumea lor, lumea participantului și cea a sistemului, rămânând critici și creativi cu privire la alegerile care nu pot fi văzute decât prin noile forme de dialog, chestionare și cercetare a acțiunii în practică"* (Weil et al., 2005, p. 159).

În cadrul altui proiect de cercetare de la centrul nostru de cercetare (Stroobants 2001), ne-am concentrat asupra proceselor învățării biografice în care femeile înțeleg munca în lumina construirii cursului vieții lor și a poveștii lor de viață.

Presupunând o relație ambiguă între promisiunea de emancipare prin muncă plătită, experiențele reale de muncă ale femeilor și structurile curente de oportunități de pe piața muncii, am studiat modul în care femeile învață să gestioneze semnificațiile diferite și schimbătoare ale muncii în viețile lor și în societate în general. Am început cercetarea cu un oarecare scepticism referitor la potențialul emancipator al muncii plătite pentru femei, dar și al învățării pe toată durata vieții și al participării la educația continuă. Oricum, am fost fascinați de modul în care femeile trebuie să caute căi adecvate de a-și conecta biografiile proprii cu aspectele sociale mai largi și, într-un fel sau altul, reușesc să facă asta, adesea prin muncă și/sau educație, cu ajutorul profesioniștilor din educație și formare sau în ciuda lor.

În timpul procesului de cercetare, am început să înțelegem că adevăratul „serviciu" pe care îl au femeile pe parcursul vieții constă în (re)construirea de sine în relație cu societatea (Fenwick 1998; Rossiter 1999; Tennant 1998). În acest proces de căutare și dezvoltare a sinelui, munca reprezintă un mod posibil și dezirabil pentru femei de a-și structura viața, de a-i da un sens și de a-și extinde spațiul de acțiune în societate. Totuși, găsirea unui loc de muncă adecvat capacităților și aspirațiilor lor personale și sociale, pe de o parte, dar și cerințelor și structurilor pieței muncii, pe de altă parte, nu este un lucru simplu. Considerăm că procesul de căutare a conexiunilor semnificative între sine

Def

 și societate atunci când ne implicăm în muncă reprezintă o învățare tranzițională.

Învățarea tranzițională și conexiunile semnificative

Învățarea tranzițională apare atunci când indivizii sunt puși în fața schimbărilor impredictibile în raportul dintre cursul vieții și contextul care se transformă, și când sunt confruntați cu nevoia de a (învăța să) anticipeze, să gestioneze și să reorganizeze aceste condiții schimbătoare. Această situație declanșează un proces continuu de construire de semnificații, de decizii și de asumare de responsabilități, pentru a face față schimbărilor din contextul personal și social. La fel ca Alheit (1995), ne referim la acest proces continuu de modelare a propriei biografii ca la un proces de învățare tranzițională. Este vorba despre crearea unor conexiuni semnificative între narațiunea despre sine în calitate de actor din trecut, prezent și viitor, pe de o parte, și concepția sa despre contextul în care operează și trăiește în termenii unor teme și probleme mai largi, pe de cealaltă parte. În timp ce învățarea tranzițională se referă la un proces permanent de învățare, conexiunile semnificative reprezintă mizele sale variate și concrete și posibilele rezultate pe care le poate avea într-un anumit moment. Este important să menționăm aici că acest proces de creare a conexiunilor semnificative nu este un proces localizat în „interiorul" persoanei. O povestire — despre cine este o persoană, ce poziție adoptă, în ce direcție o ia — este întotdeauna un „răspuns" la o întrebare care vine din partea altcuiva. Așadar, dezvoltarea unei povești de viață singulare este garanția pentru o existență recunoscută într-un spațiu intersubiectiv, constituit de compania celorlalți care „amenință"

caracterul de la sine înțeles al biografiei unei persoane: „Punând astfel întrebarea despre subiectivitatea umană, ca o întrebare despre unde anume capătă consistență subiectul ca ființă singulară unică — în calitate de «cineva» — ne permitem să ne îndepărtăm de determinarea subiectului uman ca substanță sau ca esență" (Biesta 2006, p. 43).

Adaptare, creștere, distincție și rezistență: patru strategii de bază

Procesele învățării tranziționale sunt localizate în centrul unui spațiu simbolic creat de două dimensiuni (vezi Figura 16.1). Prima dimensiune — orizontală — se referă la acțiunea și reflecția în legătură cu tensiunile dintre cerințele sociale și cerințele personale. Aceste cerințe reprezintă nevoi, valori, norme și aspirații care pot fi convergente sau divergente. Se poate acorda prioritate criteriilor sociale sau criteriilor personale sau, mai apropiat de realitate, unei combinații dintre ambele criterii. A doua dimensiune — cea verticală — se referă la percepția actorului despre măsura în care domeniile în care acesta operează (de ex., domeniul muncii, al formării, al timpului liber etc.) pot fi modificate în lumina așteptărilor individuale sau sociale/societale. Cu alte cuvinte, aceasta se referă la posibilitățile și limitările percepute și trăite subiectiv de a influența sau de a schimba aranjamentele și structurile (de ex., o distribuție a oportunităților) în cadrul unui anumit domeniu al vieții din societatea în sensul larg.

În cadrul acestui spațiu bidimensional, pot fi distinse patru strategii sau logici de bază în a face conexiuni semnificative: adaptare, creștere, distincție și rezistență.

Adaptarea este o strategie care oferă prioritate cerințelor societale și care își ia ca punct de plecare caracterul presupus a fi de neschimbat al structurilor de oportunități de pe piața muncii. Adaptarea se referă la încercarea de a dobândi competențele necesare pentru a veni în întâmpinarea acestor nevoi și a se adapta expectanțelor sociale.

Creșterea este partea complementară a adaptării, cea orientată spre persoană, în cadrul contextului social care este perceput predominant ca fiind greu de influențat. Aceasta se referă la dezvoltarea holistă a individului ca subiect autentic, liber și responsabil, atât în sensul dezvoltării tuturor aspectelor și

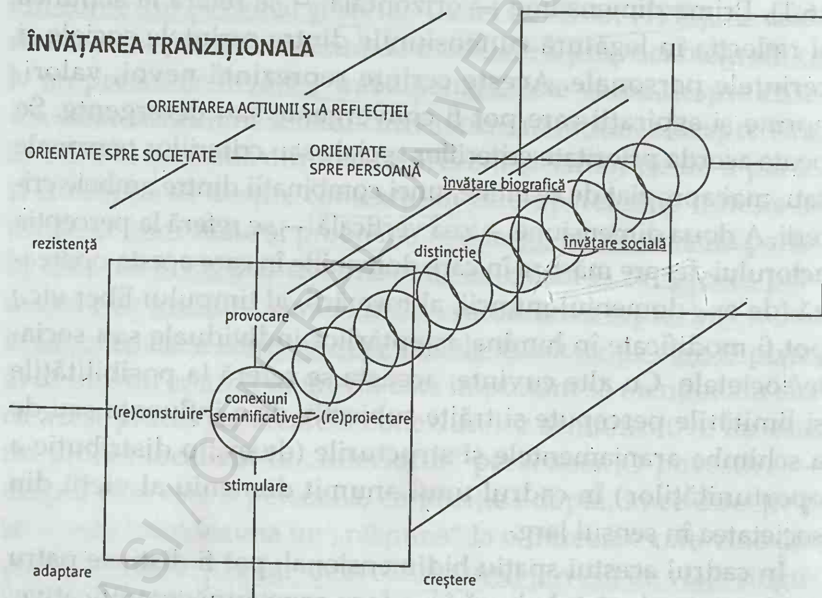


Figura 16.1 Învățarea tranzițională

potențialităților întregii persoane, cât și în sensul grijii pentru bunăstarea și recuperarea sinelui pentru a face față personal societății-în-schimbare.

În cazul ambelor strategii, actorii își direcționează și își interpretează viața în cel mai bun mod posibil în cadrul unui context social dat. Totuși, atunci când caracterul schimbător al structurilor societale de oportunități este luat ca punct de start, vin în atenție activitățile de reflecție critică și de acțiune, în combinație cu încercările de modelare voită a anumitor domenii sociale și contexte de viață, de exemplu a practicilor pieței muncii.

În strategia distincției, este vorba despre dezvoltarea unui stil de viață alternativ, individual, cu scopul găsirii unui mod de separare de cerințele societale percepute ca fiind opresive (de ex., cerințele pieței muncii care sunt în dezacord cu imaginile libertății, creativității și autenticității).

Rezistența, pe de altă parte, direcționează reflecția critică și acțiunea explicit spre influențarea și poate transformarea cerințelor societății. Se referă la angajament social. Pentru a demonstra relevanța acestor patru strategii, vom prezenta în continuare câteva dintre interpretările făcute de Stroobants (2001) pe baza interviurilor biografice cu un grup selecționat de femei.

Căutarea unui loc de muncă întreprinsă de Anita poate fi interpretată ca făcând referire la strategiile discutate mai sus. Ea este o femeie tânără, măritată, care nu are copii și se află în căutarea „locului de muncă potrivit" după câteva experiențe de muncă frustrante. Ea vrea să continue o traiectorie de formare, pregătindu-se pentru o slujbă „bărbătească". Totuși, nu îi este permis să o termine, deoarece consilierii sunt convinși că nu are cum să obțină o slujbă în acel domeniu. În schimb, este îndrumată spre o slujbă de asistentă medicală. Neavând o altă opțiune și

cum acel domeniu de angajare este garantat, ea îl acceptă (adaptare). În curând, realizează că această slujbă nu este ceea ce s-a așteptat ea. Nu se acordă cu propriile ei aspirații, competențe și vise. Slujba o deprimă și îi slăbește stima de sine. Terapia o ajută să-și recâștige respectul de sine și să facă față situației (creștere). Frecventând cursuri serale de olărit și tâmplărie, ea încearcă să dezvolte aspectele sale creative uitate (creștere). Într-un anumit fel, ea își dezvoltă un stil de viață adecvat prin urmarea diferitelor formări și cursuri serale (distincție). De fapt, ea vrea să fie creator de mobilă și visează să-și înceapă propria mică afacere, dar, momentan, ținând cont de limitările contextului în care trebuie să opereze, aceasta nu este o opțiune realistă. Ea decide să devină taximetristă, pentru că vrea să demonstreze că este capabilă de o meserie destinată bărbaților (rezistență).

Cele patru strategii sau logici menționate mai sus sunt mai mult sau mai puțin construcții tipic-ideale și teoretice care pot fi înțelese drept combinații dintre doi poli extremi a două dimensiuni de structurare. Din moment ce tensiunile cu alți poli nu pot fi ignorate în construirea conexiunilor semnificative, aceste strategii nu apar prea des în forma lor pură. Când par să fie așa, la fel ca în povestea Anitei, ele au sens în situația de a face față unei situații concrete (de ex., ea poate să-și continue slujba de asistentă doar pentru că găsește o compensare în cursuri și în terapie), dar — din punct de vedere biografic — aceste strategii nu sunt cu adevărat conectate. În același timp, prin acte de rezistență, Anita creează un spațiu în care să-și lege dezvoltarea personală de propriul stil de viață pe care vrea să-l dezvolte în continuare. Pare așadar mult mai real să presupunem că în majoritatea timpului, o combinație de strategii — la intersecția celor două dimensiuni — este aplicată pentru a dobândi conexiuni

semnificative. Este important să vedem că aceste câmpuri de tensiune ori prezintă oportunități de a produce rezultate dinamice și productive care pot fi utilizate în folosul propriu, ori stimulează activități de control în interiorul subiectului. Strategiile combinate de stimulare, provocare, (re)proiectare și (re)construire descrise mai jos țin cont explicit de presiunea asupra uneia dintre cele două dimensiuni. Astfel, polii dimensiunilor sunt conectați în așa fel încât apar mai degrabă combinații de tipul și–și decât de tipul ori–ori.

Stimulare, provocare, (re)proiectare și (re)construire: patru strategii combinate

Stimularea este prima strategie combinată care operează în cadrul structurilor de oportunități date, prin armonizarea cerințelor societale și personale. Aceasta încearcă să răspundă nevoilor schimbătoare produse de o societate în transformare, pe de o parte (adaptare), și să ia în considerare orientările individuale (creștere) pe de cealaltă parte. În lumina importanței acordate astăzi integrării în piața muncii, această strategie combinată este aplicată frecvent. Totuși, pentru că cerințele de pe piața muncii sunt considerate greu de transformat, pot apărea câteva riscuri. De exemplu, mecanismele excluziunii sunt amenințătoare în contextul practicilor care cultivă mitul libertății și responsabilității individuale, cum este în cazul discursului „angajabilității" care tinde să reproducă „modelul-învinuirii-victimei" (Jansen și Wildemeersch 1996).

Ca o a doua strategie combinată, provocarea se referă, și ea, la tensiunea dintre cerințele societale și individuale și adoptă ca punct de plecare caracterul schimbător al contextului social.

Aceasta înseamnă că rezistența poate găsi o expresie individualizată în anumite practici ale stilului de viață și, invers, că distincției îi este permis să joace un rol în activitățile de rezistență. Ce rămâne unilateral aici este faptul că posibilitatea de transformare a ordinii sociale s-ar putea să fie supraestimată sau că mecanismele restrictive existente nu sunt luate în considerare suficient de serios. Aceasta poate duce la dezamăgire, disperare și chiar autoexcludere.

A treia strategie combinată, cea a (re)proiectării, este situată la limita dintre două percepții opuse referitoare la caracterul transformabil al structurilor de oportunități și este preocupată exclusiv de satisfacerea cerințelor personale. Aceasta se referă la un proces de dezvoltare personală, nu doar în cadrul structurilor de oportunități existente (creștere personală) sau dincolo de ele (distincție în stilul de viață), ci și prin calcularea realistă a oportunităților, posibilităților și limitărilor sinelui și ale mediului de acțiune, precum și prin interacționarea activă cu acestea. Strategia de (re)proiectare nu răspunde cerințelor societale.

(Re)construirea, ca a patra strategie combinată, echilibrează strategia proiectării. Aceasta este direcționată mai degrabă spre cerințele societale decât spre cele personale. Se referă la (re)stabilirea practicilor bazate pe o percepție critică (rezistență) și totuși pragmatică și realistă (adaptare) asupra structurilor de oportunități și asupra dimensiunilor lor morale și politice. (Re) construirea prezintă riscul omiterii perspectivei individuale asupra problemelor în cauză.

Monique este o mamă singură care, după câteva mișcări de intrare și ieșire de pe piața muncii, și-a găsit o meserie potrivită stilului de viață pe care și l-a ales. Fiind o vegetariană care trăiește după principiile antropozofice, ea este coproprietara

unui magazin de produse naturiste. Ea își percepe munca drept o continuare a modului său de a trăi și de a fi. Am putea spune că și-a creat [(re)proiectat] propria viață, plasând dezvoltarea personală într-un anumit stil de viață. Prin extinderea acestuia spre o activitate generatoare de venit și atașând muncii propriul profil de femeie autoangajată, exemplul ei reprezintă pentru femei un mod alternativ de a se raporta la piața muncii [(re)construire].

Remarci și nuanțe

Când am explicat strategiile combinate, am indicat câteva riscuri ce rezultă din concentrarea unifațetată asupra uneia dintre cele două dimensiuni față de care situăm învățarea tranzițională. Procesul de creare a conexiunilor semnificative încearcă să ia în considerare tensiunile din perspectiva ambelor dimensiuni. Adoptând acțiunea socială în cadrul structurilor sociale dinamice ca punct de plecare, acesta se referă la armonizarea cerințelor sociale și personale și la integrarea realistă a acceptării sau a schimbării contextului înconjurător. În acest scop, câteva dintre strategiile prezentate vor fi urmate într-o ordine și într-o direcție creativă și schimbătoare.

Totuși, învățarea tranzițională nu este un proces intențional linear îndreptat spre conexiuni semnificative care pot fi direcționate într-un mod sistematic și rațional. Nici nu este întotdeauna încununată cu succes, iar uneori nici nu e posibilă. Coincidența, norocul, diferențele în structurile de oportunități, posibilitățile neașteptate și limitările structurale, printre altele, joacă un rol important în generarea conexiunilor semnificative care modelează procesul învățării tranziționale. Ceea

ce contează e că persoana este (sau învață să fie) capabilă să reacționeze într-un mod adecvat la această situație de șansă fericită sau „pură întâmplare" (Hodkinson și Sparkes 1997).

Din povestea lui Denise, învățăm că găsirea unei conexiuni semnificative nu este întotdeauna ușoară sau evidentă. Ea încearcă strategii diferite de a intra pe piața muncii, niciuna fiind de succes până acum. Este o femeie singură, fără copii. Deși a absolvit o facultate, ea nu se simte capabilă să întâmpine cerințele sociale corespunzătoare. Ea a activat în diferite meserii și domenii, dar nu a găsit încă slujba potrivită și folositoare pe care o caută. Este de câțiva ani în afara unei slujbe regulate și participă la diferite activități de formare orientate spre piața muncii (adaptare), urmând și o consiliere (creștere). Denise caută aproape disperat o slujbă, încercând să-și dezvolte propriile competențe în armonie cu cerințele de pe piața muncii (stimulare/adaptare). Dar, în același timp, ea are o atitudine foarte critică față de piața actuală a muncii, care este flexibilă și stresantă. Ea nu o poate potrivi valorilor și principiilor sale și de fapt nu vrea să facă parte din ea (rezistență). Ea vrea să lucreze în propriile condiții, și în același timp contrar pieței muncii, dar nu a găsit încă o modalitate prin care să facă asta.

Totuși, această imprevizibilitate relativă la nivel individual nu înseamnă că nu este importantă crearea structurilor pozitive de oportunități și facilitarea conexiunilor semnificative la nivel societal. Deși abordarea noastră teoretică nu este menită să ofere un cadru normativ, insistăm asupra faptului că procesele deliberării și alegerii în legătură cu munca nu au loc într-un context social neutru. Acestea sunt legate în mod explicit de diferite opinii existente cu referire la modul în care funcționează câmpul muncii, de dezbaterile publice asupra aspectelor îngrijorătoare

ale responsabilității sociale și de obligația de a [(re)organiza] acest domeniu în vederea unei (re)distribuiri a structurilor de oportunități. Noile echilibre sau relații dintre autonomia și responsabilitatea individuală, pe de o parte, și aranjamentele și oportunitățile colective, de cealaltă parte, pot genera și facilita conexiuni semnificative atât la nivel personal, cât și social.

O perspectivă educațională asupra învățării tranziționale

Conexiuni semnificative în educația continuă a adulților

În viețile și istoriile de viață a celor care au fost intervievați în cadrul cercetării noastre biografice, nu doar munca, ci și participarea în inițiativele de educație continuă pentru adulți sunt trăite ca activități structurante și semnificative. În multe feluri, adesea surprinzătoare și schimbătoare, inițiativele de educație continuă sunt considerate utile pentru procesul de învățare tranzițională prin care au trecut subiecții. Participanții la această cercetare despre femei și muncă au colaborat la diferite activități educaționale și de consiliere, așadar, au acordat inevitabil o semnificație personală învățării lor dintr-o perspectivă biografică și situată. Ei au încredere mai mult sau mai puțin în educație ca metodă de a răspunde cerințelor pieței muncii și ale societății în transformare. Dacă educația eșuează să facă asta, ea își menține totuși relevanța pentru creșterea personală și pentru dezvoltarea personală sau ca metodă de ajutorare în proiectarea unui mod de viață adecvat ori în găsirea căilor alternative de angajare. Modul în care intervievații integrează, cu diferite ocazii, experiențele educaționale și de învățare în planul lor personal de viață pune uneori sub semnul întrebării rezultatele ce reies din cadrul educațional.

Povestea Magdei ilustrează destul de bine modul în care femeile intervievate acordă semnificație experiențelor educaționale, raportând învățarea la diferite strategii ale învățării tranziționale. Ea a crescut ca mezină între cei nouă copii ai unei familii de comercianți. Este visul ei din copilărie să dețină într-o zi un magazin al ei. Când s-a căsătorit și a avut propriii copii, ea a încetat să mai lucreze ca secretară. Și-a luat în serios rolul de mamă și soție casnică și l-a ajutat pe soțul ei în contabilitatea afacerii lui. După câțiva ani, Magda caută modalități de a se elibera de „tiparele" care îi limitează acțiunile. La un moment dat, decide să urmeze cursurile serale de orientare spre afaceri în domeniul panificației. Atunci, nu era foarte clar care va fi rezultatul acelui angajament. Retrospectiv, este clar din povestea de viață a Magdei că ea a reușit să-și îndeplinească visul. Frecventarea acestor cursuri trebuie înțeleasă totuși ca o strategie cu mai multe straturi, care ar putea servi mai multor scopuri, uneori opuse obiectivelor educaționale predeterminate. Pentru Magda, este un mod de a-și exersa pasiunea (creșterea personală potrivindu-se rolului său de mamă și soție casnică), de a deveni calificată în contabilitate (util pentru „slujba" ei de cooperare cu soțul său — stimulare) și de a menține deschisă posibilitatea de a-și începe propria afacere (și de a-și realiza visul — construire/proiectare/provocare).

Conexiuni semnificative și strategii de activare: cazul „Flexi Job"

Teoria învățării tranziționale poate prezenta interes și din punctul de vedere al consilierii în carieră, din moment ce întregul cadru nu este limitat la perspectiva celui care învață. Este de asemenea aplicabilă și în activitățile profesioniștilor din educație,

îndrumare și consiliere, care încearcă să sprijine procesele de învățare individuală. Cadrul se referă de asemenea și la modurile în care acești profesioniști își înțeleg propria poziție și propriile practici în calitate de consilieri, dar se referă și la amestecul de strategii pe care le folosesc. Acțiunile lor față de indivizii care învață pot fi înțelese fie în termenii consilierii și stimulării, fie ai inhibării fiecărei strategii pe care am identificat-o. Cadrul învățării tranziționale poate fi astfel abordat din diferite perspective. Aceasta ne oferă posibilitatea să interpretăm unele dintre tensiuni, conflicte și contradicții dintre profesioniști și participanți. Pentru a ilustra relevanța teoriei învățării tranziționale din acest punct de vedere, vom prezenta pe scurt cazul „Flexi Job" (Weil *et al*. 2005, p. 38). Datele pe care le prezentăm au fost colectate cu ocazia unui studiu de caz organizat în contextul proiectului „Echilibrarea competențelor" despre care vorbim pe larg în cartea noastră *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe (Șomerii tineri și excluziunea socială în Europa)* (Weil *et al*. 2005). Interpretarea acestor date ne-a ajutat, de asemenea, să dezvoltăm cadrul învățării tranziționale. Simultan, acest cadru care ieșea la iveală ne-a oferit o înțelegere mai bună a unora dintre tensiunile și contradicțiile prezente în acest context. Cazul pe care îl prezentăm mai jos este desigur o interpretare bazată pe o observație parțială. Prin urmare, această interpretare nu trebuie considerată un adevăr ultim despre acest caz. Dimpotrivă, este o invitație — și pentru practicienii implicați — de a considera această practică cu ajutorul cadrului învățării tranziționale și de a realiza faptul că acest cadru ar putea dezvălui elemente pe care s-ar putea să nu le fi luat încă în considerare.

„Flexi Job" este un nume fictiv pentru o agenție „socială" de plasare a forței de muncă din Belgia. Este localizată intenționat

într-o zonă defavorizată din orașele mai mari din regiunile Flandrei și Anversului, în contrast cu alte agenții care sunt localizate în centrul orașelor. Agenția are ambiția de a crea o conexiune între lumea în care trăiesc tinerii dezavantajați și situația din ziua de azi de pe piața muncii. Modelul care a fost dezvoltat și care pare promițător în ochii legislatorilor și ai Agenției flamande de plasare a forței de muncă (VDAB) este bazat pe un contact mai lung al asistentului social implicat în proiect cu grupul-țintă de tineri șomeri de lungă durată. Aceste experiențe au dus la apariția ipotezelor conform cărora grupul vizat nu este cu adevărat pregătit (sau disponibil) să accepte slujbe stabile și că este mai bine să căutăm moduri neconvenționale de a crea experiențe de muncă pentru ei. Prin urmare, „Flexi Job" își propune să susțină tinerii șomeri în încercarea lor de a alterna perioadele libere cu cele de angajare. Conceptul „Flexi Job" este bazat pe principiul că acestui grup ar trebui să i se ofere slujbe de scurtă durată (1–30 de zile). Aceste slujbe sunt menite să încurajeze adulții tineri care își doresc un venit, dar nu sunt foarte motivați să se supună unei discipline regulate pe piața muncii. Sloganul „maximum 30 de zile" este menit să se potrivească modului în care ei se raportează la muncă și este prin urmare folosit pentru a-i atrage. Acesta promite o combinație de „muncă" și „libertate", de stabilitate și de „stil de viață nomad". Flexi Job își propune să sprijine acești tineri în experimentarea „noilor moduri de viață" care le reflectă cultura de „rezistență". Această cultură se consideră că reflectă opoziția lor față de societatea de masă, inclusiv față de regula muncii pe parcursul întregii vieți, și ambiția lor de a se „distinge" prin moduri de viață alternative.

Totuși, interviurile pe care le-am avut cu acești tineri au dezvăluit alte aspirații. Nu am găsit prea multe dovezi ale acestei

forme de rezistență ca fiind adoptată de acest grup. Dimpotrivă, am întâlnit multe visuri obișnuite de „muncă pe toată durata vieții". În ochii acestor tineri, angajarea temporară reprezintă ori o soluție de urgență, ori un pas intermediar către un contract pe termen lung. Să luăm în considerare doar grupul „visătorilor în căutare de alternative" pentru a ne dezvolta argumentul. Forma de rezistență la care se referă „Flexi Job" până la urmă s-ar putea să nu fie deloc o rezistență, ci mai degrabă o nouă traiectorie de adaptare. Trei argumente vin să susțină acest punct de vedere:

- Rezistența poate fi semnificativă pentru tinerii care au reușit să jongleze într-un mod productiv cu această flexibilitate a programului de lucru, ca un pas introductiv în dezvoltarea carierei lor. Este așadar o strategie de rezistență sau poate un fel de strategie de distincție a modului de viață care se reportează în același timp la o strategie de creștere.

Să luăm exemplul tânărului absolvent cu un grad ridicat de calificare care reușește să-și construiască o carieră, folosindu-se de câteva slujbe scurte în strânsă legătură cu personalitatea și cu planurile sale individuale. Alternarea perioadelor de muncă și a celor în care nu muncește este ilustrată în faptul că, pentru câteva luni, călătorește prin toată lumea.

Această perspectivă are sens, în special pentru tinerii adulți cu un grad înalt de calificare. Totuși, structurile de oportunități pentru oamenii cu o calificare scăzută sunt atât de restricționate, încât această formă de rezistență sau distincție ar putea la un moment dat să se transforme în simple condiții de adaptare sau chiar de autoexcludere pentru cei care se află în poziții dezavantajate în societate și pe piața muncii.

- Piața muncii nu este indiferentă față de acest tip de rezistență. Rezistența se potrivește perfect cu discursul flexibilității. În acest fel, rezistența nu este din start rezistență, ci mai degrabă o invitație înspre adaptarea la cerințele flexibilității pe piața muncii. Unii adulți tineri trăiesc această schimbare de pe piața muncii ca fiind deranjantă. Adaptarea este considerată o necesitate: cea mai bună dintre toate soluțiile nesatisfăcătoare sau o strategie de supraviețuire mai degrabă decât un nou mod de viață. Angajarea temporară este dublată de o criză în viețile lor și îi ajută să depășească problemele financiare acute. Se pare că există o discrepanță între noile „valori" ale pieței muncii (ne referim mai ales la flexibilitate) și așteptările oamenilor slab calificați de a-și găsi un loc de muncă de lungă durată.
- „Flexi Job" pare să creeze iluzia că ar exista un fel de moratoriu experimental în care tinerii pot alterna între muncă și șomaj în timp ce își dezvoltă simultan propriile planuri de a ajunge într-un punct în care vor găsi o slujbă sustenabilă care să fie în armonie cu propriile lor planuri de viitor. Totuși, adevăratul spațiu de experimentare este restricționat de structurile de oportunități sărace în raport cu forța de muncă needucată, flexibilă. Tinerii intervievați au vorbit despre visurile lor, cum ar fi să devină operator telefonic, polițist sau agent de securitate. Nu este loc de experimentare cu aceste visuri și planuri în cadrul „Flexi Job", decât dacă ei ar câștiga suficienți bani pentru a-și putea permite o formare mai târziu.

În concluzie, credem că „Flexi Job" răspunde destul de bine nevoilor de scurtă durată ale tinerilor șomeri. Tinerii cărora li se adresează își doresc desigur o slujbă, și și-o doresc rapid,

pentru că au nevoie urgentă de bani. Angajarea temporară satisface perfect această nevoie. Totuși, diferența de aspirații dintre „Flexi Job" și unii dintre participanții săi are de-a face cu perspectiva de lungă durată. Din anumite puncte de vedere, „Flexi Job" sprijină un nou mod de viață, în care angajarea temporară ocupă un loc central și, astfel, contribuie la noi conepții asupra calității vieții. Totuși, perspectiva tinerilor pe care i-am intervievat este diferită. Angajarea temporară are pentru ei un caracter de ajutor de urgență. Lucrul la care aspiră ei cu adevărat (și pe care și-l doresc cât mai repede) este un contract de lungă durată într-o slujbă sustenabilă, care să le ofere posibilitatea să-și dezvolte stiluri de viață tradiționale mai degrabă decât stiluri de viață neconvenționale, așa cum se aștepta mentorul. De aceea, am susține că acest caz este un exemplu de „activare restrictivă", pe care am caracterizat-o ca pe o strategie care problematizează mai degrabă persoana exclusă decât excluziunea, care oferă participanților responsabilități limitate în a-și alege traiectoria și care nu prea contribuie la crearea conexiunilor semnificative pe parcursul învățării pentru muncă (Weil *et al.* 2005, p. 200). Cu ajutorul cadrului nostru asupra învățării tranziționale, am putut reconsidera unele dintre asumpțiile care au direcționat acțiunile din cadrul „Flexi Job". Sperăm că am demonstrat într-un mod convingător că acest cadru teoretic ajută în mod evident la explorarea și discutarea relevanței anumitor strategii de activare socială.

Concluzii

Am susținut în acest capitol faptul că învățarea tranzițională este un proces care are loc nu doar în „interiorul"

 persoanei, ci, de asemenea, într-o măsură importantă, și în cadrul interacțiunilor inițiate de oameni din exterior care cer un răspuns. Din acest motiv, am supus atenției în capitolul de față și practicile educației continue pentru adulți. Învățarea continuă operează din ce în ce mai mult în ziua de azi ca furnizor de activități de formare vocațională și adaptată la piață, cu scopul de a activa indivizii pentru a se potrivi cerințelor economiei. Totuși, inițiativele de învățare continuă pot, de asemenea, să joace un rol și în alte practici de învățare. Ele pot stimula căutarea unui loc de muncă și crearea unei munci semnificative în relație cu sine și cu societatea. Ele îi pot ajuta pe oameni să dezvolte o privire de ansamblu asupra posibilităților personale și structurale și asupra limitărilor în ceea ce privește realizarea unor moduri alternative de viață și de muncă. Ele pot ajuta la crearea de noi oportunități. Ele pot invita oamenii să-și dezvolte poveștile de viață și astfel să-și creeze oportunități pentru a deveni „persoane individualizate". În asemenea cazuri va conta mult „întreruperea" poveștilor biografice de la sine înțelese, nechestionate. Făcând asta, ei pot crea de asemenea noi conexiuni semnificative între propriile scopuri și misiuni și societatea înconjurătoare prin atribuirea unei semnificații sociale alegerilor și deciziilor indivizilor, prin întărirea semnalelor spre societate, influențând în acest fel structurile sociale și creând posibilități de a proiecta noi realități și de a construi noi practici. Această activitate ține astăzi de „consilierea reflexivă în carieră". Cazurile pe care le-am prezentat pe baza diferitor cercetări din ultimul deceniu ilustrează modul în care astfel de practici pot fi inspirate de teoriile care apar, atât despre învățarea tranzițională, cât și despre activarea reflexivă. Asemenea teorii pot fi o bază importantă pentru

reflecție, dialog și decizii printre practicieni și legislatori și în cadrul organizațiilor care oferă educație, formare și îndrumare. Sperăm că aceste considerații vor ajuta la aprofundarea proceselor invocate în acest capitol.

Bibliografie

Alheit, P. (1995). Biographical learning: Theoretical outlines, challenges and contradictions of a new approach in adult education. În P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger și P. Dominicé (editori), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57–74). Vienna: Verband Wiener Volksbildung.

Argyris, C. și Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Beck, U. (1992 [1986]). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.

Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm.

Bourdieu, P. (1990 [1987]). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Londra: Routledge.

Fenwick, T. (1998). Women composing selves, seeking authenticity: A study of women's development in the workplace. *International Journal of Lifelong Education*, 17(3), 199–217.

Fischer-Rosenthal, W. (1995). The problem with identity: Biography as solution to some (post)-modernist dilemmas. *Comenius*, 15, 250–265.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Hodkinson, P. și Sparkes, A.C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.

Jansen, T. și Wildemeersch, D. (1996). Adult education and critical identity development: From a deficiency towards a competency approach. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 325–340.

Rossiter, M. (1999). A narrative approach to development: Implications for adult education. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 56–71.

Stroobants, V. (2001). Baanbrekend leren — een levenswerk: Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen [Learning for work: A biographical research into learning, living and working of women]. Louvain, Belgia: K.U. Leuven, Faculty of Psychology and Educational Sciences (doctoral dissertation).

Stroobants, V., Jans, M. și Wildemeersch, D. (2001). Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 114–126.

Tennant, M. (1998). Adult education as a technology of the self. *International Journal of Lifelong Education*, 4(13), 364–376.

Weil, S., Wildemeersch, D. și Jansen, T. (2005). *Unemployed Youth and Social Exclusion in Europe: Learning for Inclusion?* Aldershot, UK: Ashgate.

Wildemeersch, D. (2000). Lifelong learning and the significance of the interpretive professional. În K. Illeris (ed.), *Adult Education in the Perspective of the Learners* (pp. 158–176). Copenhaga: Roskilde University Press.

Wildemeersch, D. (ed.) (2001). *Balancing Competencies: Enhancing the Participation of Young Adults in Economic and Social Processes*. (Report for the European Commission — Targeted Socio-Economic Research, FP4). Louvain, Belgia: Katholieke Universiteit Leuven, Centre for the Research on Lifelong Learning and Participation.

Wildemeersch, D. și Weil, S. (2008). Social sustainability and activation strategies with unemployed young adults. În P. Willis, S. McKenzie și R. Harris (editori), *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*. Berlin: Springer.

Tiparul executat la:



office@tipografiaeurobusiness.ro
www.tipografiaeurobusiness.ro

KNUD ILLERIS
COORDONATOR

16 somităţi din ştiinţele educaţiei îşi prezintă cele mai inovatoare cadre teoretice şi cele mai influente contribuţii din domenii precum achiziţia conţinuturilor, dezvoltarea umană sau studiul cultural şi social al procesului învăţării. Cu un accent aparte pus pe instruirea continuă, dar şi pe natura experienţială şi transformativă a învăţării, textele din acest volum familiarizează profesorii şi cercetătorii cu cele mai proaspete idei şi curente din teoriile educaţiei. Dintre autorii de referinţă prezenţi în această antologie nu lipsesc Howard Gardner, Jerome Bruner, Peter Jarvis, Etienne Wenger, Jack Mezirow ş.a.

Învăţarea e „treaba“ tuturor: profesori şi elevi din sistemul de educaţie, adulţi angajaţi în procese de formare profesională, manageri conştienţi de avantajul comparativ dat de excelenţa şi creativitatea angajaţilor, consultanţi în procese de învăţare (traineri, mentori, consilieri). Knud Illeris ne pune la dispoziţie o selecţie excepţională de autori de mare prestigiu şi texte fundamentale care au marcat înţelegerea pe care o avem azi cu privire la procesele de învăţare. Un motiv în plus să „luăm de bună“ această carte este că ilustrează perspectiva unui autor scandinav, iar sistemele de educaţie şi formare de acolo reuşesc să îmbine cel mai bine performanţa în învăţare cu fericirea şi starea de bine.

- Prof. univ. dr. Lucian Ciolan, coordonatorul colecţiei „Educaţie şi formare“, decanul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti

Knud Illeris este profesor emerit al Universităţii din Aarhus (Danemarca) şi autor al lucrării *How We Learn*, o referinţă pentru cercetarea învăţării la adulţi.



EDUCAŢIE
ŞI FORMARE

TREI

ISBN 978-606-719-059-5

